



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Rafael da Silva Antunes

DA (I)LITERACIA MOTORA À INICIAÇÃO DESPORTIVA:

Proposta orientadora do processo Ensino/Aprendizagem no futebol

Coimbra

Março 2016



FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMRA

Rafael da Silva Antunes

DA (I)LITERACIA MOTORA À INICIAÇÃO DESPORTIVA:

Proposta orientadora do processo Ensino/Aprendizagem no futebol

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Treino Desportivo para Crianças e Jovens, na área Científica de Ciências do Desporto e na especialidade de Treino Desportivo.

Orientador: Professor Doutor António José Barata Figueiredo

Coimbra

Março 2016

Antunes, R. (2016). Da (i)literacia motora à iniciação desportiva: proposta orientadora do processo ensino/aprendizagem no futebol. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

DEDICATÓRIA

À Eva,

A base do ser está no querer!

Somos o que fazemos,

Se quisermos fazer mais que o suficiente

O que quisermos ser. Seremos!

AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização pessoal, não posso deixar de agradecer a todos os responsáveis pela conquista deste objectivo.

Ao Professor Doutor António José Barata Figueiredo por toda a orientação, disponibilidade e acompanhamento dispensados.

Aos meus pais em particular, por me terem dado a possibilidade de ter estado onde estive, de estar onde estou e de ir para onde quero ir.

A todos os professores, colegas, amigos, jogadores e alunos que desde o início dos meus estudos me inculcaram a paixão pelo desporto e pelo ensino, pelo treino e pelo jogo de futebol, obrigando-me a pensar, a estudar, a questionar, a querer saber mais, a querer perseguir um sonho.

Um agradecimento especial à Sara, minha companheira, amiga e esposa. Por ser quem é e como é, por não me deixar desistir, pela perseverança, e porque sem ti não teria chegado aqui.

Obrigado, este trabalho é vosso!

RESUMO

A formação desportiva tem sofrido transformações a vários níveis ao longo das últimas décadas. Durante largos anos a iniciação desportiva de crianças e jovens foi feita na rua e pela rua, e o repertório motor e o seu desenvolvimento surgia através do brincar. Este repertório motor era depois aproveitado pelo sistema desportivo, integrando os mais aptos e desenvolvidos, especializando-os. A evolução socioeconómica levou a que a rua deixasse de ser o espaço privilegiado de brincadeira, e por conseguinte, ao envolvimento e vinculação precoce de crianças a um só desporto. Com o crescimento do fenómeno desportivo passou a haver alguma necessidade de sistematizar a intervenção ao nível da formação desportiva, no entanto, esta sistematização foi inspirada, e muitas das vezes é apenas uma cópia quase fiel do trabalho feito com adultos. Com a evolução dos sistemas de ensino e as crescentes preocupações pedagógicas no trabalho com crianças, as práticas desportivas foram sendo adaptadas, sistematizadas e estruturadas. As actividades passam a ser altamente especializadas e estruturadas, transformando o que anteriormente era variabilidade, liberdade e motivação para a prática desportiva, em razão para o abandono precoce. Neste trabalho tenta-se perceber, através da revisão da literatura, que factores estão envolvidos no desenvolvimento motor das crianças e na sua formação desportiva. Aborda-se a interacção que existe entre os dois principais intervenientes do processo de ensino/aprendizagem desportivo, crianças e treinadores/professores, e que modelos e preocupações se devem ter em conta na abordagem da literacia motora e da iniciação desportiva como base da formação desportiva. Por fim, deixamos uma proposta de operacionalização nesta fase inicial do desenvolvimento, pretendendo promover uma literacia motora e iniciação desportiva abrangentes e não especializadas, mas fundamentalmente, promover a diversão, a motivação e a variabilidade da prática desportiva, evitando assim, e ao contrário do que vem sendo estudado, que a falta de motivação e a falta de diversão sejam os principais factores de abandono da prática desportiva.

Palavras-chave: literacia motora, iniciação desportiva, processo ensino/aprendizagem, variabilidade, motivação, diversão

ABSTRACT

Sports training and specially the youth sport have suffered many changes in the last decades. For many years the sport initiation took place on the street and the motor background was developed through free play. The motor background attained on the street was then used by sports system, letting the natural selection take its course integrating the most able and specializing them. The street, by many socioeconomic factors had lost its role as the main stage for free play and this fact leads to early association to sports training in only one sport. With the growth of the sports phenomena the intervention in the learning process of sports has become more and more systematized, but in many cases to close to the adult sports training programs. As the educational process developed arose the pedagogical concerns about the work with children in learning, leading to high structured and specialized activities. However, this fact may have had a toll in the variability, freedom and inherent motivation of the activities it selves leading in many cases to drop out. The present work serves the propose reviewing the literature in order to understand the factors involved in the motor development of children and their sports learning process. Approach the relationship between the two key players in the sports learning process, children and coach/professor, as well as the theoretical models and concerns that have to be attained about physical literacy and sports initiation. The last part of the work consists of an operational proposal for this beginning stage of development, willing to promote a physical literacy and sports initiation as diversified and non-specialized as possible, but essentially to encourage fun, motivation and the variability of sports learning and practices, fighting against the findings of some research that claim that the lack of fun and motivation are becoming the main factors for dropping out of sports.

Keywords: physical literacy, sports initiation, sports learning process, variability, motivation, fun

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DA LITERATURA.....	3
2.1 O Jogo de Futebol	3
2.2 Princípios Táticos do Jogo.....	4
CRESCIMENTO, MATURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	5
3.1 Crescimento e Maturação.....	5
3.2 Curva de Crescimento	6
3.3 Desenvolvimento Motor.....	6
DO DESENVOLVIMENTO MOTOR AO DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO	10
4.1. Desenvolvimento dos Fundamental Motor Skills - Literacia Motora	10
4.2 Transição dos Fundamental Motor Skills para Sport Specific Skills	12
4.3 Formação Desportiva e os Períodos Sensíveis	15
4.3.1 LTAD – Formação desportiva a longo prazo.....	15
4.3.2 Períodos sensíveis	16
APRENDIZAGEM, TIPO DE PRÁTICA E O PAPEL DO TREINADOR.....	18
5.1 Limitadores da aprendizagem	19
5.1.1 Constrangimentos individuais	19
5.1.2 Constrangimentos contextuais.....	21
5.1.3 Constrangimentos de tarefa.....	21
5.2 Tipo de Prática	21
5.3 O papel do treinador.....	23
5.3.1 Demonstrações visuais ou instruções verbais?.....	24

5.3.2	Como estruturar a sessão?	25
5.3.3	Que tipo de feedback?	26
5.3.4	Formar sem Formatar – Prescritivo ou Descoberta guiada	27
5.4	Criatividade	27
MODELOS DE FORMAÇÃO DESPORTIVA		30
6.1	Teaching Games for Understanding	30
6.2	Game Sense	31
6.3	Coerver Coaching	32
6.4	Futebol à medida da criança	34
6.4.1	Jogos Simplificados	35
6.4.2	Inteligência de Jogo	36
PROPOSTA METODOLÓGICA		37
7.1	Um conceito de Academia	37
7.1.1	Caracterização das Fases Formativas	39
7.2	Periodizar a proposta	40
7.3	Operacionalizar a proposta	42
7.4	Tarefas de Aprendizagem	43
7.4.1	Tarefa 1	44
7.4.2	Tarefa 2	45
7.4.3	Tarefa 3	46
7.4.4	Tarefa 4	47
7.4.5	Tarefa 5	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS		49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Atributos básicos de treinadores e jogadores. Adaptado de Winkler (2001) cit Stratton et al., (2004, p.158)

Figura 2. Development Model of Sport Participation – DMSP. Adaptado de Côté et al., (2007) in Côté et al., (2009)

Figura 3. Teaching Games for Understanding. Adaptado de Griffin & Patton (2005)

Figura 4. Coerver Coaching – Pirâmide de desenvolvimento do jogador. Retirado de Teixeira (2009)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 . Número de estágios de imaturo (Stage 1) a maturo (Stage 5) e a variação de cada fundamento motor entre crianças do sexo masculino (M) e feminino (F). Adaptado de Seefeldt e Haubenstricker (1982) cit. Malina (2004)

Tabela 2. Percentagem de crianças classificadas como proficientes em diversos fundamentos motores. Adaptado de Gutteridge (1939) cit. Malina (2004)

Tabela 3. Modelo de desenvolvimento no Futebol. Adaptado de Wein, (2001) cit. Stratton, et al., (2004, p.164)

Tabela 4. Progressão das competições para Futebol Base. Adaptado de Wein (2004) cit. Teixeira (2009)

Tabela 5. Proposta de Fases Formativas e preponderância do foco, blocos de conteúdos e elementos a abordar (Elaboração própria)

Tabela 6. Modelo para a concepção de tarefas de aprendizagem nas diferentes Dimensões Formativas. (Elaboração própria)

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

FMS – Fundamental Motor Skills

SSS . Sport Specific Skills

LTAD – Long Term Athlete Development

PHV – Peak hight velocity

PWV – Peak weight velocity

YPDM – Youth Physical Development Model

DMSP - Development Model of Sport Participation

TGfU - Teaching Games for Understanding

INTRODUÇÃO

A rua tem vindo a ser um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento motor das crianças e o capital motor, cognitivo e criativo que acumulavam foi sendo aproveitado pelo sistema desportivo, tanto que é quase incontornável a referência ao “Futebol de Rua” quando se fala desta modalidade.

A brincadeira e o jogo livre, em grupo, que se encontravam em qualquer rua há algumas décadas atrás têm vindo a desaparecer gradualmente por via de factores socioeconómicos variados. Como consequência deste facto, um dos principais espaços responsáveis pelo desenvolvimento motor e desportivo tem vindo a perder preponderância no desenvolvimento da literacia motora e da iniciação desportiva das crianças e jovens.

Na perspectiva de Fonseca (2006) este fenómeno realça o perigo de se perder de vista “o coração e a alma do jogo” e, portanto, torna-se necessário equacionar, problematizar e caracterizar o que se passava nesses “Futebois” de rua, para que, face à sua extinção, seja possível enriquecer estrutural e funcionalmente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais formativo. Ou seja, “...mais do que lamentar o facto, importa reconhecer e aproveitar o “fermento” que torna essa actividade tão rica, nas condições que propicia ao desenvolvimento das habilidades para jogar.” (Garganta, 2006 cit. Fonseca, 2006)

Em sentido inverso, têm proliferado teorias e modelos de formação, assim como espaços dedicados à formação desportiva dos jovens. De acordo com Marques (2001 cit. Severino 2010) in Lima (2014), os modelos explicativos existentes para os sistemas de treino e de competição dos mais jovens apoiam-se muito na experiência e no conhecimento empírico, em orientações pedagógicas e normativas, e muito menos do que seria desejável na explicação científica. No entanto, encontram-se hoje diversas teorias dedicadas aos problemas da formação desportiva, destacando-se algumas das conceptualizações mais populares como a “Deliberate Practice” (Ericsson, Krampe, & Tesch – Romer, 1993) o “Long Term Athlete Development” (Balyi & Hamilton, 2004), e o “Developmental Model of Sports Participation” (Côté et al., 2007). As posições adoptadas vão da defesa da especialização precoce através da prática deliberada, até à necessidade de se acumular experiência em diferentes desportos antes de se iniciar o processo de especialização.

A entrada no sistema desportivo acontece cada vez mais cedo através de um desporto específico, com práticas altamente estruturadas e organizadas. Cada vez mais cedo as actividades são orientadas para o rendimento, tornando-se necessário aprender cada vez mais coisas em cada vez menos tempo, reduzindo o foco de estímulos em idades muito baixas. Isto

leva a que os clubes, como locais de formação privilegiados, e os jovens, como alvos dessa formação, tenham o alto rendimento como objectivo mais ou menos definido.

Na literatura encontramos um conjunto de autores (Oliveira 2002; Silva et al., 2001; Estriga 2000; Côté et al., 2003) que consideram que é ainda muito frágil o conhecimento sobre a adequação da prática desportiva aos estádios de desenvolvimento e características psicomotoras da criança e do jovem. Apesar da evolução desta temática, o treino, bem como participação competitiva das crianças e jovens, foram durante muito tempo uma réplica ou uma adaptação mais ou mesmo estreita dos conhecimentos e formas de organização do desporto de alto rendimento.

Sendo esta uma inevitabilidade à luz da prática deliberada proposta por Ericsson et al., (1993), este processo altamente especializado e focado no rendimento nem sempre é aprazível, o que, segundo Côté et al., (2007) cit. Côté et al., (2009) poderá ser contraproducente, uma vez que as crianças têm maior propensão em associar-se voluntariamente a actividades divertidas e motivantes.

Esta dicotomia diversão/especialização é um ponto fundamental na definição do rumo a tomar na iniciação desportiva. Se por um lado é determinante que durante a prática haja uma aquisição de habilidades e capacidades tendo em vista a formação de uma base para o desenvolvimento desportivo futuro. Por outro lado há que ter presente a noção de que a prática altamente estruturada poderá diminuir a variabilidade de estímulos e de situações, diminuindo a diversão das mesmas. Segundo estudos de Butcher et al., (2002) cit. Côté et al., (2009); Baker, (2003) é a diversão, ou a falta dela, um dos principais factores responsáveis pelo drop out.

Na iniciação desportiva vamos a tempo de alimentar todo o sistema desportivo, de fomentar um estilo de vida saudável e de criar bases sólidas para a vida em comunidade.

O presente trabalho focar-se-á no ensino do futebol uma vez que, sendo o desporto mais praticado no mundo, é também o que recolhe grande parte da atenção em estudos científicos e, por conseguinte, maior potencial formativo terá.

Assim, vimos no sentido de propor uma reflexão acerca da fase em que todas as opções estão em aberto, fazendo:

1. Revisão da literatura, recolhendo informação acerca do que tem sido proposto, debatido e consolidado na comunidade científica acerca da iniciação desportiva.
2. Apresentação de uma proposta metodológica focada na literacia motora e na iniciação desportiva.

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O Jogo de Futebol

O futebol é hoje em dia o desporto mais praticado do mundo. Segundo a FIFA (Federação Internacional Futebol), o futebol está representado por aproximadamente 250 milhões de jogadores e 1,3 biliões de pessoas que lhe estão ligadas de uma ou outra forma. Em Portugal, o futebol é por larga margem o desporto dominante. Segundo dados de 2011, há cerca de 151.572 praticantes, o que representa o triplo da segunda modalidade mais praticada (Lima 2014).

O jogo de futebol enquadra-se nos jogos desportivos colectivos, que se caracterizam pela relação antagónica entre duas equipas na luta pelo espaço e pelo tempo de jogo. Segundo Gréhaigne & Guillon cit. Garganta (2006), face a situações de oposição dos adversários, os jogadores da mesma equipa devem coordenar as acções com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir o móbil do jogo (a bola), com o objectivo de criar situações de finalização e marcar golo ou ponto. Há então uma permanente relação de forças, de cooperação e de oposição que, em cada situação, obriga a uma dinâmica relacional colectiva que suscita aos jogadores a realização de julgamentos e a tomada de decisões. São estes os verdadeiros actores, que a partir da autonomia que lhes é concedida em cada instante pelo próprio jogo, constroem a diversidade e a singularidade do fluxo de acontecimentos (Júlio & Araújo, 2005 cit. Nunes 2014). O desenvolvimento de cada situação de jogo em particular, e do jogo como um todo deve confluir na marcação de golos na baliza adversária e no seu evitamento relativamente à própria baliza (Castelo, 1996 cit. Nunes 2014).

Pelo descrito, o jogo de futebol assume-se como um fenómeno iminente dinâmico e imprevisível. Para Garganta & Cunha e Silva (2000) cit. Lima (2014) essa imprevisibilidade consubstancia-se na variabilidade e complexidade que cada situação de jogo propõe, e exige aos jogadores que sejam capazes de actuar sobre o momento. Assim, é necessário que haja um pensamento táctico – estratégico cuja qualidade depende do conhecimento que o jogador tem do jogo. Este pensamento táctico – estratégico apresenta-se como facilitador da capacidade de resolução de problemas emergentes no jogo e, conseqüentemente, como facilitador do desempenho, leva-nos ao conhecimento dos princípios tácticos do jogo. (Garganta & Pinto, 1994).

2.2 Princípios Táticos do Jogo

Apesar de haver diversas formas de enquadrar a questão dos princípios táticos, há uma certa convergência para fazer a divisão em princípios gerais, princípios operacionais e princípios fundamentais.

Os princípios gerais estão presentes em todas as fases de jogo e também nos outros princípios (operacionais e fundamentais) e referem-se às diferentes combinações possíveis de cada situação de jogo em termos de número de jogadores de ambas as equipas na zona de disputa da bola. Assim, pelos princípios gerais, há que a todo o momento (i) não permitir inferioridade numérica, (ii) evitar a igualdade numérica e (iii) procurar criar superioridade numérica.

Os princípios operacionais dividem-se pela fase da defesa e do ataque. Assim sendo, na defesa deve-se (i) impedir a progressão do adversário, (ii) reduzir o espaço de jogo adversário, (iii) proteger a baliza, (iv) anular as situações de finalização e (v) recuperar a bola. Já no ataque procurar-se-á (i) conservar a bola, (ii) construir acções ofensivas, (iii) progredir pelo campo de jogo adversário, (iv) criar situações de finalização e (v) finalizar à baliza adversária.

Como princípios fundamentais de ataque temos: (i) penetração, (ii) cobertura ofensiva, (iii) mobilidade, (iv) espaço e (v) unidade ofensiva. Na defesa temos: (i) contenção, (ii) cobertura defensiva, (iii) equilíbrio, (iv) concentração e (v) unidade defensiva (Costa et al. 2009).

CRESCIMENTO, MATURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Entrando no âmbito da aprendizagem motora e do exercício físico em crianças, não poderemos passar ao lado de conceitos como crescimento e maturação. Apesar de serem conceitos utilizados várias vezes em conjunto em diferentes áreas de estudo do desenvolvimento humano, e possivelmente com conotações semelhantes, na literatura afecta ao desenvolvimento motor e à actividade física estes dois conceitos possuem uma ligeira diferenciação.

3.1 Crescimento e Maturação

Atendendo a Malina (2004) e Baxter-Jones in Armstrong (2008), crescimento refere-se às alterações que a criança apresenta ao longo do tempo em termos de tamanho. À medida que a criança cresce, vai ficando mais alta, mais pesada, altera a sua composição corporal em termos da relação massa gorda/massa muscular e os órgãos aumentam de tamanho.

Por sua vez, e segundo os mesmos autores, maturação refere-se ao processo de aquisição de características morfológicas e funcionais que se vão adquirindo à medida que se aproxima do estado maturo.

Portanto, crescimento e maturação não são dois processos independentes. São antes dois processos simultâneos e complementares com efeitos no mesmo organismo em ritmos diferentes. O processo de maturação pode ser analisado em termos de *timing* e de tempo. O *timing* refere-se à idade em que se manifestam marcos de maturação (idade de menarca, idade de aparecimento de pêlos faciais, idade de desenvolvimento de seios), já o tempo refere-se a velocidade a que estes marcos se sucedem.

Uma forma de distinguir estes dois processos é a constatação de que todas as crianças atingem a maturidade adulta, mas que as proporções e dimensões corporais serão todas diferentes.

Esta diferenciação está patente quando se abordam os conceitos de idade cronológica e idade biológica, na medida em que, dentro da mesma idade cronológica poderemos encontrar crianças que se apresentem em estados de maturação, ou idade biológica, diferentes. Neste sentido, Pangrazi (1998) cit. Austin et al., (2004) diz que se pode verificar uma variação de 5 ou 6 anos dentro de qualquer sala de aula.

3.2 Curva de Crescimento

O registo dos progressos obtidos durante o processo de desenvolvimento resulta na famosa curva de crescimento. Esta curva constrói-se atendendo ao parâmetro de crescimento mais visível, ou seja, a altura ou o crescimento em estatura. O que ressalta de imediato é que o crescimento não é um processo linear, mas sim um processo caracterizado por fases de grande ganho de altura, seguido de outros em que há um abrandamento ou até estagnação do ritmo de crescimento. Analisando as diferentes fases, há tendência de crescimento acentuado na infância. Do nascimento até por volta dos 5 anos de idade há um crescimento rápido. Dos 5 aos 10 anos há uma redução da velocidade de crescimento. A partir dos 10 anos e durante a adolescência volta a verificar-se um crescimento acentuado sensivelmente até aos 18 anos. As diferenças entre género no que toca ao timing e tempo ocorrem principalmente na adolescência, em que as raparigas têm uma maturação mais precoce, sensivelmente 2 anos, que os rapazes.

Segundo Pangrazi (1998) cit. Austin et al., (2004), quando a taxa de crescimento é acelerada diminui a capacidade de aprender novas habilidades. Uma vez que as crianças crescem rapidamente do nascimento até sensivelmente aos 5 anos de idade havendo depois um decréscimo da taxa de crescimento até ao período pré pubertário, sublinha a importância desta fase no desenvolvimento motor.

3.3 Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor é o processo de aquisição de competências e habilidades motoras que se consubstancia na aprendizagem dos movimentos fundamentais (Fundamental Motor Skills - FMS) (Malina, 2004).

Entre as habilidades motoras que compõem os referidos FMS estão o andar, correr, saltar, apanhar, lançar, bater, chutar, trepar. Portanto, abrange uma vasta gama de capacidades e habilidades que vão muito para além da simples locomoção no espaço. Este processo de desenvolvimento desenrola-se através da contínua modificação nas interações de diferentes factores: (1) maturação neuromuscular; (2) crescimento físico e comportamental; (3) o ritmo do crescimento; (4) os efeitos das experiências motoras passadas; (5) as novas experiências motoras.

De uma forma geral, segundo Gabbard (1992) cit. Ford et al., (2011), o desenvolvimento dos FMS começa após o nascimento e continua até aos 11 – 12 anos de idade, dependendo das habilidades consideradas.

O primeiro grande marco deste processo de desenvolvimento é o caminhar autónomo. A conquista do caminhar autónomo é gradual e decorre principalmente durante os dois primeiros anos de vida. Uma vez adquirida esta capacidade, o seu desenvolvimento é exponencial, aumentando gradualmente a largura dos passos e a sua cadência, a velocidade de marcha, o domínio das paragens e acelerações, as rotações.

Aos 2 anos de idade a criança começa a abordar a corrida e os saltos de uma forma rudimentar, e a tendência é que, por volta dos 5 anos de idade o andar esteja já numa fase de maturidade ao nível de um adulto.

Segundo Malina (2004), o padrão de movimento para a maioria dos FMS estabelece-se normalmente aos 6-7 anos, no entanto, a maturidade destes movimentos apenas é atingida mais tarde através da prática. Os movimentos aprendidos, através da prática, e à medida que são refinados, vão sofrendo uma melhoria na sua performance e começam a ser integrados em novas e mais complexas sequências de movimentos.

Na tabela seguinte estão representadas as idades, em meses, e o grau de desenvolvimento dos fundamentos motores apresentado por 60% das crianças estudadas.

Padrões Fundamentais	Estágios									
	1		2		3		4		5	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Correr	23	20	27	25	40	40	51	62	-	-
Salto em comprimento	23	24	47	48	76	76	117	120	-	-
Lançamento a uma mão	10	10	40	44	45	56	50	73	63	102
Saltitar	34	28	46	41	64	58	90	86	-	-
Skips	59	56	65	63	78	70	-	-	-	-
Agarrar	24	23	41	40	51	50	73	61	80	77
Bater	24	23	32	34	44	46	88	101	-	-
Chutar	22	20	40	47	56	73	90	99	-	-

Tabela 1. Número de estágios de imaturo (Estágio 1) a maturo (Estágio 5) e a variação de cada fundamento motor entre crianças do sexo masculino (M) e feminino (F). Adaptado de Seefeldt e Haubenstricker (1982) cit. Malina (2004)

Fundamento motor	n	Intervalo de idades em anos	Idade em meses			
			36-47	48-59	60-71	72-83
Trepar	358	2-7	50	75	72	92
Saltar	140	2-7	42	58	81	84
Saltitar	160	4-7		33	76	84
Skipping	227	2-7	0	14	72	91
Galopar	139	4-7		43	78	92
Atirar	113	2-7	0	20	80	74
Agarrar	167	3-7	0	29	56	63

Tabela 2. Percentagem de crianças classificadas como proficientes em diversos fundamentos motores.

Adaptado de Gutteridge (1939) cit. Malina (2004)

Os estudos apresentados transmitem a ideia de que os 4 – 5 anos de idade se apresentam como um período em que começa a registar-se algum domínio dos FMS, não havendo diferenças significativas entre raparigas e rapazes (**Tabela 1**). No entanto, há uma percentagem significativa de crianças que não apresentam proficiência nos FMS aos 6 anos de idade (**Tabela 2**).

Variada literatura, de diferentes abordagens coincide na faixa etária dos 4 aos 7 – 8 anos de idade como o período fundamental para a aquisição e aperfeiçoamento dos FMS (Malina 2004; Sugden & Soucie1 in Armstrong 2008; Tani et al., 2012). Há registos de padrão de movimento maduro em alguns FMS a ser atingido por volta dos 4 – 5 anos. Apanhar e bater, assim como outras atividades manipulativas que requisitem coordenação oculo-manual ou oculo-pedal tendem a consolidar-se mais tarde, como por exemplo, o movimento de chutar aproxima-se da maturidade por volta dos 5 – 6 anos de idade. Aos 6 - 7 anos de idade os FMS já estão adquiridos de uma forma rudimentar, e daqui para a frente considera-se que o desenvolvimento motor passa por um aperfeiçoamento das habilidades já aprendidas através da sua aplicação a novas situações, nomeadamente, ao jogo.

Olhando para o desenvolvimento motor através de uma perspectiva neurológica, Rabinowicz (1986) cit. Malina (2004) assim como por Ford et al., (2011), alerta para picos de maturação cerebral a ocorrer nas faixas etárias dos 6 – 8 anos e 10 -12 anos, considerando-as como momentos propícios ao desenvolvimento dos FMS, de SSS (sport specific skill) e de atividades de coordenação motora.

Baseando-nos em Malina (2004) o desenvolvimento motor é um processo filogenético, alicerçado em milhões de anos de evolução, e portanto, a esmagadora maioria dos seres

humanos passam pelos mesmos marcos de desenvolvimento adquirindo as mesmas competências motoras. Por outro lado, o desenvolvimento motor está longe de ser um processo rígido e igual para todos, uma vez que o mesmo é também um processo ontogenético, dinâmico e individual. Ou seja, cada criança é única, tem vivências e interações únicas com o meio ambiente e com os que a rodeiam, o que leva a que se verifiquem níveis de proficiência diferentes ao nível das competências motoras adquiridas.

No desenrolar do processo de desenvolvimento há crianças que ao nível das competências motoras demonstram longos períodos de estabilidade de desempenho seguidos de uma rápida melhoria. Outros que regridem para fases de menor consistência de desempenho antes de evoluir para níveis que transcendem os níveis anteriores. Outros ainda apresentam um desenvolvimento constante ao longo de todo o processo.

Esta multiplicidade de variações, quer entre indivíduos quer a um nível individual, verificam-se porque o crescimento e maturação são processos em constante actuação, com alterações morfológicas, afectivas, cognitivas, e psicológicas inerentes que influenciam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento motor.

Em suma, é fundamental que se conheçam as fases de crescimento e maturação das crianças e jovens e os efeitos que estes processos produzem no seu desenvolvimento para que se adequem a intervenção ao nível da formação desportiva e do treino.

DO DESENVOLVIMENTO MOTOR AO DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO

À luz do desenvolvimento filogenético, o desenvolvimento partilhado e alcançado por todos nós como espécie, com objectivo de desempenhar as tarefas básicas do dia-a-dia, é expectável que as crianças aos 6 – 7 anos de idade tenham já vivenciado e adquirido, e que dominem, grande parte dos FMS.

Neste momento, importa fazer a separação do desenvolvimento filogenético daquele que é ontogenético, ou seja, estruturado e aprendido em contextos específicos, como por exemplo, numa modalidade desportiva.

Segundo Clark (1994) cit. Horn & Williams (2004,a) a montanha do desenvolvimento motor é composta pelos seguintes níveis:

1. Reflexivo – do 3º mês fetal à 2ª semana de vida
2. Pré adaptado – da 2ª semana de vida ao 1º ano
3. Padrões Motores Fundamentais – do 1º ano de vida aos 7 anos
4. Especificidade Contextual – dos 7 anos aos 11 anos
5. Skillful – dos 11 anos em diante

O período de especial interesse para treinadores, neste caso de futebol, começa no nível 3 que corresponde ao período dos FMS. Neste processo, os FMS servirão de base aos SSS (sport specific skills), e os SSS por sua vez são diferentes combinações dos próprios FMS orientados para cumprir um objectivo específico de uma modalidade.

Ainda no mesmo artigo, define-se o período da especificidade contextual como o primeiro período ontogenético do desenvolvimento, isto é, deixa de ser um desenvolvimento universal e passa a haver um desenvolvimento específico de cada indivíduo consoante as suas experiências.

4.1. Desenvolvimento dos Fundamental Motor Skills - Literacia Motora

O objectivo do período de desenvolvimento dos fundamentos motores, segundo Gallahue & Ozmun, (1998) cit Ford et al., (2012) deve ser a exploração das capacidades motoras. Neste período surge o conceito de literacia motora como base para uma vida activa e

saudável, possibilitando a utilização de todas as vertentes humanas, sejam elas fisiológicas, psicológicas, sociais e afectivas, através do movimento.

Fisiologicamente, a literacia motora é o processo de desenvolvimento até ao domínio dos FMS e dos SSS, que permitirá à criança (e adulto) altos níveis de confiança, conforto e eficácia num vasto leque de atividades físicas, rítmicas e desportivas (Ford et al., 2011).

Segundo Whitehead (2001) a literacia motora é muito mais que movimento físico apenas, e portanto, tem de incorporar também a percepção, a experiência, a memória, a antecipação e a tomada de decisão, uma vez que, se torna necessário ler o contexto e responder-lhe de forma eficaz, num variado leque de situações desafiantes, contribuindo este processo para o aumento da autoconfiança e auto-estima.

No fundo, a autora sugere que a literacia motora deve fazer-se, orientar-se e definir-se por três principais questões:

- O que se considera confiança, conforto e eficácia no movimento?
- O que se entende por situações desafiantes?
- O que se entende por ler o contexto?

As capacidades que são determinantes para a exploração do meio ambiente, assim como para a compreensão do próprio movimento humano, são capacidades como o equilíbrio, a coordenação, a flexibilidade, a agilidade, controlo motor, a precisão, a força e a resistência.

Por situações desafiantes devem entender-se todas as situações que exijam a aplicação e superação das capacidades de movimento descritas acima. Elas podem ser condições como o meio aquático, diferentes superfícies e diferentes inclinações em todas as combinações e ambientes possíveis. Podem também ser artificiais com o intuito de utilizar, explorar e desafiar as capacidades de movimento. Umhas, como as outras, serão situações que requeiram a utilização do andar, da corrida, do salto, do subir, balançar e nadar. Se por um lado a primeira categoria se aproveita das disponibilidades da própria Natureza, as segundas serão desenhadas pelo Homem para se auto desafiar, sugerindo aqui a concepção de jogos e modalidades desportivas.

A pessoa literata do ponto de vista motor, para além das capacidades motoras que lhe permitem o movimento fluente e confiante, e da capacidade de adaptação às exigências dos diferentes contextos, terá ainda a capacidade de “ler” as situações. Esta acção de “ler” tem de ser entendida como uma percepção de diversos factores. A percepção da situação através dos sentidos, combinada com as experiências já adquiridas, permite ao indivíduo apreciar as componentes mais relevantes do contexto dando-lhe assim a noção de como se movimentar para se relacionar de forma eficaz com o contexto.

Em suma, considera-se literato do ponto de vista motor, o indivíduo que possui um vasto leque de respostas motoras adquiridas através da interacção com um número diversificado de situações contextuais desafiantes. O indivíduo exhibe também uma interacção inteligente com o meio ambiente, alicerçada numa interpretação contextual e adequação motora astuta, encontrando novas soluções motoras quando necessário.

Choshi (1983) cit. Tani et al., (2012) apresenta a ideia de que o desenvolvimento dos FMS se baseia em dois processos fundamentais. Por um lado o aumento da diversidade de comportamentos motores, e por outro, o aumento de complexidade dos mesmos. O aumento da diversidade verifica-se na ampliação do repertório motor da criança na horizontalidade. O aumento da complexidade constitui-se na interacção entre diferentes comportamentos, como o andar, o correr, o lançar formando estruturas cada vez mais complexas e ampliando o repertório motor na verticalidade, por exemplo, o andar associa-se ao bater uma bola no chão sucessivamente criando condições para o aparecimento da estrutura drible.

Num contexto de iniciação desportiva os padrões de movimento fundamentais serão relacionados entre si em diferentes combinações, sendo estas combinações canalizadas para o cumprimento de movimentos específicos das diferentes modalidades desportivas, originando os SSS.

4.2 Transição dos Fundamental Motor Skills para Sport Specific Skills

Para ilustrar a transição de uma fase de FMS para SSS, Tani et al., (2012) apresentam um exemplo interessante. Pensemos num salto em comprimento nos Jogos Olímpicos e numa criança a saltar uma poça de água num parque. Analisando as estruturas das habilidades, facilmente detectamos os mesmos componentes: a corrida (C), a impulsão (I), a fase aérea (FA) e a recepção ao solo (R). A diferença estará, portanto, nos objectivos de cada um dos saltos. Nos Jogos Olímpicos o objectivo é saltar o máximo possível. Para saltar a poça de água basta saltar o mínimo indispensável para não molhar os pés. No entanto, esta pequena diferença tem um grande impacto na escolha do padrão de movimento escolhido para o salto.

Imaginemos que temos para as diferentes habilidades as seguintes configurações: C1,C2 e C3; I1,I2, e I3; FA1, FA2 e FA 3; R1, R2, e R3. Ambos os saltos podem ser obtidos combinando qualquer uma das configurações dos componentes. No salto em comprimento, pequenas variações nos componentes terão impacto no resultado final, e é preciso, portanto, uma escolha criteriosa e com grandes restrições da combinação dos componentes, limitando assim o padrão de movimento. Consideremos que para o saltador olímpico a melhor combinação é C2-I3-FA2-R1. Devido às restrições do padrão de movimento, qualquer salto que

não cumpra esta combinação não cumprirá os objectivos. Já no salto por cima da poça de água, várias combinações serão passíveis de serem utilizadas, resultando em diferentes padrões de movimento sem o comprometimento dos objectivos.

A escolha da combinação certa, para um e para o outro, requer um repertório motor que se adquira através da experimentação de variadas combinações. Segundo o mesmo autor, o grau de liberdade na escolha das acções está fortemente ligado com o prazer que se retirará da prática. Mas, para haver escolha é necessário haver alternativas, que só são possíveis através de comportamentos já adquiridos e dominados nas experiências passadas. Assim, quanto menor o número de alternativas, menor o número de opções para chegar a uma combinação que cumpra com os objectivos pretendidos. Com isto, o autor sugere que o saltador que na sua infância, ainda antes de se ligar ao atletismo, tenha tido a oportunidade de experimentar várias combinações de componentes para saltar de diferentes formas, com diferentes obstáculos, com objectivos diferentes, possua uma base maior de escolhas para chegar à combinação ideal C2-I3-FA2-R1.

Este raciocínio é reforçado pela categorização de elementos transferíveis entre tarefas, proposta por Thorndike (1914), e, mais recentemente por Schmidt & Wrisberg (2000) cit. Baker (2003) na procura de perceber os benefícios da diversificação de estímulos e a sua influência no desenvolvimento motor e desportivo. Os referidos autores dividem os elementos transferíveis por, elementos de movimento, perceptuais e conceptuais. Os elementos de movimento referem-se às solicitações a nível biomecânico e anatómico, por exemplo, o lançamento de uma bola de baseball partilha elementos de movimento com o serviço de ténis. Os elementos perceptuais referem-se às informações recolhidas pelos praticantes para tomarem decisões, por exemplo, o hóquei em campo e o futebol requerem dos jogadores a interpretação das acções dos adversários, portanto estes dois desportos partilham este elemento perceptual. Por último, os elementos conceptuais referem-se às estratégias, às linhas orientadoras e regras quanto à performance, como exemplo, a ginástica e os saltos para a água assemelham-se em algumas regras, assim como o basquetebol e o netball partilham algumas estratégias.

Uma vez construído o repertório motor da criança e experimentadas várias habilidades de movimento, combinações das mesmas, diferentes exigências perceptuais e conceptuais, começa a ser necessário inserir as crianças em contextos específicos nos quais sejam desafiadas a perceber quando utilizar o conhecimento adquirido.

Surgirão aqui os primeiros jogos que proporcionam situações variadas para a aplicação e experimentação de combinações de habilidades (SSS). Os jogos começam por formas de baixa organização, com situações como 2x2, 3x2 e 3x3, com diferentes objectivos, caminhando para o aumento gradual da complexidade e assemelhando-se cada vez mais com as modalidades

desportivas. Desta forma, quando as crianças chegarem à fase de aprendizagem das habilidades específicas, para além de possuírem um repertório vasto de combinações de habilidades básicas, terão também a capacidade de perceber e compreender situações e contextos diferentes, tomar decisões e solucionar problemas (Grecco 1998, cit. Tani et al., 2012).

Horn & Williams (2004,b) definem o período dos 7 aos 11 anos como uma fase de transição entre os FMS como base para os SSS e os próprios SSS e a performance técnica futura e a sua aplicação em jogo. Nesta fase de transição é necessário que os treinadores tenham a capacidade de avaliar o perfil das crianças tanto à entrada como à saída da mesma. Para Clark (1994), cit. Horns & Williams (2004, b) uma criança à entrada deste período deve caracterizar-se por:

- FMS bem consolidados e os skills (técnicas) devem ter um nível de proficiência que permita a sua diversificação;
- A criança ainda não tem conhecimento do contexto em que se aplicam as técnicas do futebol;
- Tem dificuldades em adaptar-se às repercussões técnicas das variações contextuais, e as técnicas não são consistentes e eficientes
- O processamento cognitivo é ainda ineficiente, assim como a compreensão do jogo.

Por outro lado, a criança que sai do mesmo período caracteriza-se por:

- Os movimentos e skills são adaptáveis, consistentes, precisos e eficientes;
- É capaz de compreender os contextos em que deve executar as diferentes técnicas;
- Diferencia o padrão de chutar em diferentes formas específicas do futebol;
- Tem uma forte base de conhecimento, processamento cognitivo eficiente e boa compreensão do jogo.

É importante, no entanto, que se tenha presente que as crianças devido à acção dos processos de crescimento e maturação física, cognitiva e social vão apresentando diferenças entre si, pelo que, as características apresentadas não são de todo rígidas nem garantidas.

4.3 Formação Desportiva e os Períodos Sensíveis

4.3.1 LTAD – Formação desportiva a longo prazo

Balyi (2005) cit. Higgs (2010) no modelo Long – Term Athlete Development – LTAD divide o espectro de vida humano, no que concerne à actividade física, em sete estágios. O modelo está desenhado por forma a possibilitar a todos a aquisição das habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a participação saudável em actividades físicas ao longo da vida. No caso dos indivíduos que possuam o talento, motivação e compromisso necessários, o modelo apresenta-se como gerador de oportunidade para atingir a excelência desportiva.

O LTAD integrou o conceito de literacia motora na primeira fase do seu plano de desenvolvimento a longo prazo. Assim, dentro da literacia motora temos 3 fases distintas:

Active Start: abrange crianças do nascimento até aos 6 anos de idade e defende que a criança deverá desenvolver os movimentos básicos. A actividade deve reger-se por curtos períodos de actividade física vigorosa ao longo do dia, acumulando no mínimo 60 minutos de actividade. Como regra, definem que a criança nestas idades deve estar parada apenas no caso de estar a dormir.

FUNDamentals: dirige-se a crianças dos 6 aos 9 nos rapazes e dos 6 aos 8 nas raparigas, devido às diferenças no processo de maturação. Esta é a fase da aprendizagem motora em que é necessário haver um investimento no domínio dos FMS.

Os FMS incluem:

- . Capacidades ao nível do controlo do corpo
- . Capacidades associadas à locomoção
- . Capacidades de recepção e lançamento
- . Manipulação de objectos.

Nesta fase, a aprendizagem deve ser feita em diferentes ambientes como em terra (correr e saltar), na água (nadar, mergulhar e deslizar) e no ar (controlar o corpo em voo, rodar).

Learn to Train: vai dos 8 – 9 anos aos 11 – 12 anos para raparigas e rapazes respectivamente e é dedicada ao aparecimento da aprendizagem das habilidades fundamentais desportivas, mas não ainda ao nível da especialização. Visto ser uma fase de transição é necessário ter a sensibilidade de não especializar a criança que está mais atrasada na sua maturação e continuar o aperfeiçoamento dos FMS, apesar de ser também a altura em que o

cérebro está perto do seu volume adulto, e portanto, ser uma fase propícia ao aperfeiçoamento técnico.

Após esta fase segue-se a via da especialização desportiva para os indivíduos que pretendem seguir a via competitiva (1 - Train to Train, 2 - Train to Compete e 3 – Train to Win) ou um estilo de vida activo (Active for Life) suportado numa boa literacia motora.

4.3.2 Períodos sensíveis

O grande contributo do modelo LTAD é a apresentação de janelas de oportunidade que se constituem como períodos sensíveis ao treino, sendo a definição destas janelas de oportunidades baseada no cruzamento de indicadores de crescimento e maturação. Segundo Malina et al., (2004) cit. Lloyd & Oliver (2012), a medição regular do peso e da altura estabelece o padrão de crescimento e maturação do indivíduo, levando a que se identifiquem os picos máximos de ganho de altura (Peak Height Velocity -PHV) e peso (Peak Weight Velocity -PWV).

Segundo o modelo, certas capacidades (fundamentalmente as capacidades condicionais) deverão ser estimuladas nas idades que correspondem às janelas de oportunidade/“*treinabilidade*” em detrimento de outras, sob pena de não serem atingidos os níveis máximos de desempenho.

A previsão do LTAD de que ao perder-se a sensibilidade ao treino dada pela janela de oportunidade, perder-se-á também a possibilidade de atingir níveis máximos de desempenho é de certa forma contestada com o surgimento do Youth Physical Development Model – YPDM Lloyd & Oliver (2012).

O YPDM propõe-se a apresentar um desenvolvimento atlético começando a actividade desde a infância até à idade adulta, e, ao contrário do LTAD transmite a ideia de que todas as capacidades e habilidades devem ser treinadas ao longo do processo de desenvolvimento, apenas variando na sua predominância. Por exemplo, aos 4 anos deve dar-se mais preponderância aos FMS e à capacidade condicional força do que aos SSS, enquanto na faixa dos 5 aos 8 anos passa a haver mais presença de SSS e de solicitações ao nível das outras capacidades condicionais. Pangrazi (1998) cit. por Austin et al., (2004) considera os primeiros anos escolares como o melhor período para o ensino e aprendizagem dos fundamentos motores, sem deixar de alertar para as diferenças quanto à maturação e à proficiência motora entre crianças da mesma idade cronológica.

Frade (2005) cit. Dias (2005), sobre o mesmo tema, diz-nos ser possível e mesmo aconselhável começar-se muito cedo, dando o exemplo de alguns clubes argentinos e mexicanos

onde as crianças se iniciam aos 3 anos. É fundamental no caso do futebol que os pés e o corpo se relacionem dos modos mais diversos possível, para que a coordenação na relação com o objecto que é estranho e que não nasce connosco seja facilitada, porque contrariamente ao que acontece na relação dos olhos com a mão, a relação dos olhos com o pé é muito mais exigente, muito mais difícil e quanto mais cedo se levar a efeito tanto melhor.

Bompa (1995), Lima (1999) e Pacheco (2001) citados por Lima (2014), de um modo geral e no que se refere ao desporto, indicam a idade dos 6 anos como a idade propícia para a iniciação desportiva, considerando-a como a idade de ouro para a aquisição de habilidades motoras que permitam a apropriação e o conhecimento consciente do próprio corpo.

Quanto à forma de ensino dos diversos fundamentos motores, Austin et al., (2004) referem a “*New South Wales*” (2000) e a “*Victorian Department of Education Victoria*” (1996). Ambas dão indicações que um número reduzido de fundamentos deve ser ensinado em simultâneo. Para além disto, a abordagem “*New South Wales*” sugere que são necessários entre 240 e 600 minutos de instrução e prática para atingir o nível proficiente num fundamento motor.

Numa perspectiva aplicada de forma mais concreta ao futebol surge Wien (2001) cit. Stratton et al., (2004, p.122) que propõe o denominado “*Futebol à medida da criança*”, consistindo na adequação das tarefas de aprendizagem e das competições aos níveis de desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Nível	Idade (anos)	Conteúdos	Competição
1	7 – 8	Actividades focadas no desenvolvimento dos skills	For basic abilities and capacities
2	8 – 10	Desenvolvimento e correcção dos skills em jogos 2vs2 Preparação para jogos Sem guarda-redes	Mini-futebol
3	10 – 12	Jogos de mini-futebol Correcções em jogos 3vs3 Introduzir guarda-redes Futsal	Futebol 7vs7
4	12 – 15	Jogos 7vs7 Avaliação grupal e individual Correcções em jogos 4vs4 e 5vs5	Futebol 8vs8
5	>15	Jogos 8vs8 Treino colectivo com foco em situações padrão Treino individualizado focado numa posição Definição de estratégias de ataque e defesa	Futebol 11vs11

Tabela 3. Modelo de desenvolvimento no futebol. Adaptado de Wein (2001) cit. Stratton et al., (2004, p.164)

APRENDIZAGEM, TIPO DE PRÁTICA E O PAPEL DO TREINADOR

A promoção e o desenvolvimento do futebol estão alicerçados na educação e evolução dos seus participantes, nomeadamente, jogadores e treinadores (Potrac et al., 2000 cit. Stratton et al., (2004, p.154). Jogadores e treinadores não são os únicos intervenientes envolvidos no processo ensino/aprendizagem do futebol nem no fenómeno desportivo em geral, no entanto, como participantes fundamentais e directos recolherão toda a nossa atenção neste estudo.

O treinador apresenta-se como personagem fundamental neste processo e o seu papel é o de educar e treinar as crianças, desde cedo, a tornarem-se interessadas e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento na modalidade que escolhem. Como referido anteriormente, numa fase inicial do processo, o papel do treinador passa principalmente por fornecer às crianças uma formação abrangente e equilibrada do ponto de vista psicológico, fisiológico, afectivo, social e desportivo. Assim, nas primeiras fases de aprendizagem torna-se fundamental que o treinador reúna competências em todos estes aspectos, uma vez que cabe ao treinador planear, programar e controlar todo o processo de aprendizagem e treino, e que esse processo de formação desportiva poderá levar à especialização numa modalidade ou simplesmente à prossecução de uma vida desportivamente activa.

Segundo Williams et al., (2007) o papel do treinador fundamenta-se na manipulação dos conteúdos de treino quanto à sua frequência, volume, intensidade e recuperação, tendo por objectivo formar jogadores preparados para as exigências do desporto de alto nível.

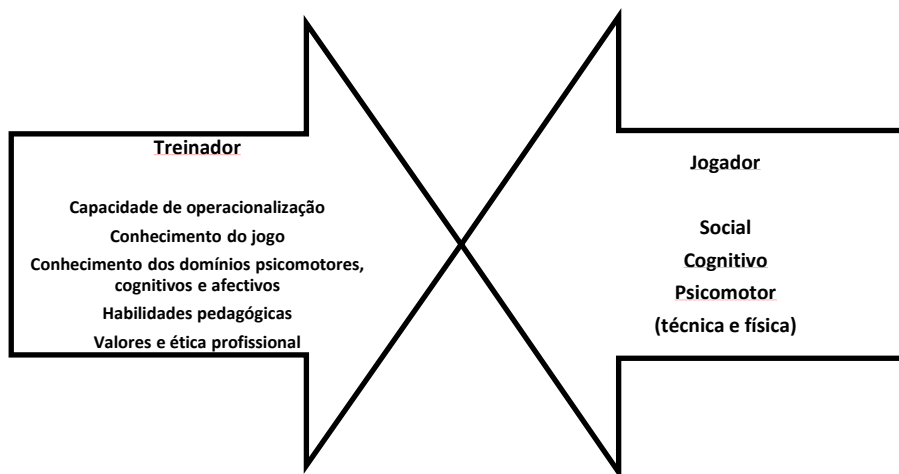


Figura 10. Atributos básicos de treinadores e jogadores. Adaptado de Winkler (2001) cit. Stratton et al., (2004, p.158)

5.1 Limitadores da aprendizagem

Segundo Schmidt & Lee (1999) cit. Stratton et al., (2004) há um conjunto de processos associados à prática, ou à experiência, que levam a mudanças mais ou menos permanentes relativamente às capacidades de movimento, e portanto, à aprendizagem. O desenvolvimento motor, assim como a aprendizagem das habilidades motoras básicas e das habilidades específicas desportivas, decorrem num processo de avanços e recuos que se devem à interacção de factores biológicos, psicológicos e sociais (Baker, 2003). Gimenez (2001) cit. Tani et al., (2012) assim como Malina (2004) alertam para a possibilidade de novas aprendizagens interferirem com as aprendizagens já adquiridas e se reorganizarem afectando os padrões de movimento adquiridos ao ponto de haver retrocesso na proficiência. Poderão ocorrer limitações pela adaptação de cada um ao contexto da própria actividade assim como pela influência de agentes externos como treinadores, pais e da própria cultura.

Em relação às limitações da aprendizagem iremos concentrar a nossa atenção fundamentalmente em duas vertentes. Por um lado tentaremos perceber que constrangimentos estarão presentes nas actividades propostas, e, por outro, perceber qual deve ser o papel do treinador na manipulação e articulação desses mesmos constrangimentos.

Atendendo a Horn & Williams (2004,a), a palavra constrangimento não deve ter uma conotação pejorativa. Devemos entender constrangimento como um auxiliar na condução da acção e da aprendizagem motora no sentido de reduzir a incerteza no movimento e assim encontrar soluções efectivas para os problemas motores apresentados.

Segundo os mesmos autores, os constrangimentos que interagem no sentido de encaminhar a experiência motora englobam-se fundamentalmente em três grupos. Os constrangimentos individuais, os contextuais e os de tarefa.

5.1.1 Constrangimentos individuais

Os constrangimentos individuais dividem-se em estruturais e funcionais. Os constrangimentos estruturais referem-se à altura, peso e composição corporal. Os funcionais referem-se às capacidades como coordenação, atenção, conhecimento de jogo e sistemas energéticos.

No período de desenvolvimento dos FMS os constrangimentos estruturais são menos susceptíveis que os funcionais, quanto à relação mútua de influência entre os constrangimentos individuais e a acção do treinador. Ou seja, a acção do treinador está mais ligada, influencia, e é mais influenciada pelos constrangimentos funcionais. Isto é, o treinador pouco poderá alterar em

relação à altura e ao peso dos alunos, mas deverá a todo o momento guiar a sua intervenção pensando nas repercussões que a mesma terá na coordenação, na atenção, na motivação, na fadiga e na aprendizagem que se produzirá nos jogadores.

A aprendizagem e a performance são influenciadas por diferentes sistemas em evolução como a visão, a atenção, a memória e a coordenação. Uma vez que todos estes sistemas se desenvolvem em ritmos diferentes, o sistema que está atrasado em termos de desenvolvimento poderá actuar como limitador do desenvolvimento global. Como os constrangimentos individuais interagem com os constrangimentos contextuais e com os constrangimentos de tarefa, é passível que o limitador de desenvolvimento se altere de uma situação para outra.

Assim, os principais limitadores de desenvolvimento, segundo Horn & Williams (2004,a) são:

- **Seguir informações verbais do treinador**

No período dos FMS as crianças podem ter algumas dificuldades em interpretar instruções com noções espaciais, de lateralidade e de direcção. Neste período, as crianças são algo egocêntricas e têm dificuldade em imaginar as situações do ponto de vista de outra pessoa. Assim, será menos efectiva uma abordagem em que os treinadores optem por um sistema de pergunta e resposta em relação a colegas do que em relação a si próprio.

- **Visualização de demonstrações e imitação**

A atenção poderá constituir um limitador de desenvolvimento quanto à efectividade das demonstrações. Há alguma dificuldade nestas idades em reter uma noção geral da demonstração de uma habilidade ou técnica. Uma estratégia para contornar esta limitação poderá passar pelo sublinhar dos momentos críticos da técnica em demonstração, assim como a alternância entre demonstração e prática, dando a oportunidade de as crianças visualizarem diferentes modelos e de diferentes perspectivas.

- **Executar habilidades técnicas**

A capacidade de manter o equilíbrio poderá ser crucial em tarefas que envolvam a alternância do peso de um apoio para outro como para passar, chutar, contornar e driblar. O equilíbrio é considerado um dos principais limitadores de desenvolvimento na faixa dos 4 – 6 anos, uma vez que no controlo do movimento as crianças transitam da informação visual para a informação cinestésica.

- **Compreensão e jogabilidade**

O principal limitador de desenvolvimento neste período talvez seja o conhecimento das regras do jogo e das estratégias mais efectivas para o jogar. Considera-se que o conhecimento declarativo (i.e. saber o que fazer) se desenvolve em simultâneo com o conhecimento operacional (i.e. saber como fazer). Uma incapacidade de realizar uma determinada habilidade no momento certo poderá ser uma consequência de falta de conhecimento declarativo ou de conhecimento operacional. Compete ao treinador fazer com que as tarefas proporcionem uma evolução nos dois campos do conhecimento à medida que se melhoram e desenvolvem as habilidades técnicas.

5.1.2 Constrangimentos contextuais

Nesta categoria estão presentes as características do contexto que forneçam informação de suporte à acção. Nestas informações incluem-se a luminosidade, a superfície do solo, objectos e pessoas envolventes. Estes constrangimentos não são específicos, pelo que sofrem pouca influência do treinador.

5.1.3 Constrangimentos de tarefa

Os constrangimentos de tarefa decorrem directamente dos objectivos, regras e indicações do treinador, e portanto, são mais facilmente manipulados que os constrangimentos individuais e contextuais. É pela acção do treinador na manipulação correcta destes constrangimentos que as tarefas serão ou não motivadoras e adequadas ao desenvolvimento de cada jogador.

5.2 Tipo de Prática

O nível competitivo que os jogadores atingem, segundo Williams et al., (2007) está intimamente ligado com a quantidade e qualidade de prática que acumulam durante o processo de desenvolvimento desportivo.

Ericsson et al., (1993) consideram que para se atingir um patamar de excelência é necessário acumular cerca de 10.000 horas de prática. Apesar de ser uma teoria amplamente aceite, têm havido diversos contributos no sentido de dar algum enquadramento a este número,

uma vez que, na generalidade, não basta acumular 10.000 horas de prática sem questionar o tipo de prática que se deve ter em conta.

Neste sentido, Williams et al., (2003) cit. Stratton et al., (2004, p. 122) dizem que a natureza da prática e o tipo de instrução fornecida são no mínimo tão importantes quanto a prática em si. Ainda segundo Williams et al., (2003) no mesmo artigo, a prática por si só não faz a perfeição, mas a prática deliberada, associada a instrução apropriada são importantíssimas na definição do caminho para a excelência. Voltando a Ericsson et al., (1993), consideram que as actividades de prática deliberada, devido ao esforço que lhes está associado, podem não ser divertidas. Como consequência, a motivação dos intervenientes poderá ser alimentada apenas pela vontade de melhorar a performance ao invés de ser a actividade em si a fonte de motivação. Este processo está geralmente associado à especialização precoce.

Por outro lado, em contraponto à especialização precoce, Baker 2003; Côté 1999; Côté et al., (2009) apontam para o treino generalizado e não estruturado, a que se referem como “jogo deliberado”, atribuindo-lhe uma importância fundamental durante os primeiros anos do desenvolvimento desportivo. Este “jogar deliberado” é uma peça chave da proposta do Development Model of Sport Participation (DMSP) que é baseado na experimentação desportiva (sampling sports) e desafia a especialização precoce como único caminho para se chegar ao um nível de elite.

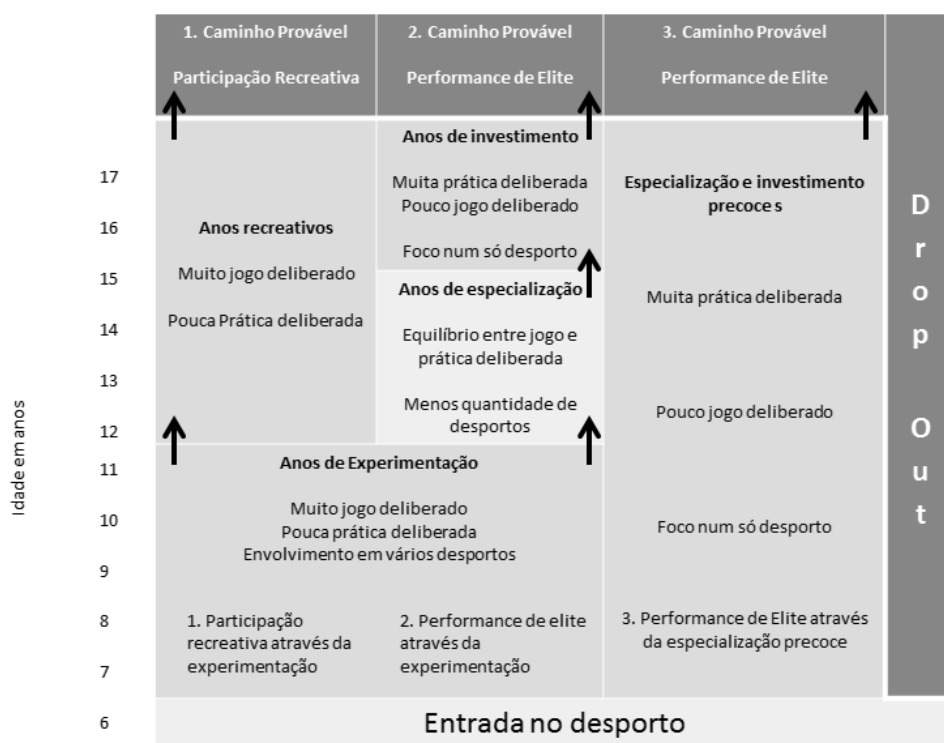


Figura 12. Development Model of Sport Participation – DMSP. Adaptado de Côté et al., (2007) in Côté et al., (2009)

O conceito de prática deliberada, confrontado com o exposto até ao momento no que toca à aprendizagem motora e à iniciação desportiva, distancia-se do que é a procura natural da criança no que toca às actividades a que se associa espontaneamente. Segundo Côté et al. (2007) cit. Côté et al. (2009) a criança envolve-se em actividades apelativas, nomeadamente actividades de jogo deliberado, principalmente porque são divertidas por definição e podem também contribuir para o seu desenvolvimento desportivo.

Baker & Côté (2006) cit. Côté et al. (2009) afirmam que as actividades de jogo deliberado promovem um contexto que fomenta a motivação intrínseca uma vez que permitem mais tempo de empenhamento motor. A motivação intrínseca, por sua vez, será fundamental em fases mais avançadas do desenvolvimento desportivo, quando o treino passa a ser mais estruturado e esforçado (Baker, 2003). Em contraponto, o tempo de espera imposto por contextos mais rígidos e estruturados, presentes em actividades de prática deliberada, levam à perda de dinâmica e variabilidade de situações afectando a diversão e motivação dos participantes. Butcher et al., (2002) cit. Côté et al. (2009) e Baker (2003) atestam que crianças de todas as idades apontam a falta de diversão como a principal razão para o abandono do desporto. Côté et al. (2009) sugerem como exemplos de jogo deliberado o *street hokey* e o *street basket*. A essência de rua é-nos também sugerida por Michels (2001) cit. Fonseca (2006) quando escreve: "...o Futebol de rua é o sistema educacional mais natural que pode ser encontrado. Se analisarmos o Futebol de rua, concluiremos que a sua força reside no facto de se jogar diariamente de uma forma competitiva, com uma preferência para se jogar em todos os tipos de terreno, fazendo-o normalmente em grupos pequenos. No Futebol de rua raramente vimos os jovens a praticar gestos técnicos ou táticos de uma forma isolada."

O jogo deliberado toma forma num futebol espontâneo, não mecanizado, recheado de imprevisibilidade e que traduz a prática ideal para os anos precoces dos jovens atletas.

5.3 O papel do treinador

A acção do treinador no processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade desportiva pode ser analisada considerando o treinador como orientador de todo o processo e possuidor da informação a ser transmitida no sentido de auxiliar a aprendizagem dos jogadores. Neste sentido, Stratton et al., (2004, p.125) propõem um modelo de instrução que enquadra acção do treinador. Segundo os autores, o treinador transmite informação aos jogadores em relação às tarefas a serem executadas usando principalmente a instrução verbal e/ou demonstrações visuais. Promove a experimentação de tarefas e fornece feedback por forma a direccionar e corrigir a aprendizagem das crianças.

5.3.1 Demonstrações visuais ou instruções verbais?

O processo que está subjacente às demonstrações visuais na aprendizagem de novas habilidades é a aprendizagem observacional, e, para Williams et al., (1999) consiste na tendência de haver observação de um modelo e na tentativa de o imitar. Nesta área atendemos à Teoria da Mediação Cognitiva de Bandura (1986), que propõe quatro processos interrelacionados que levam à efectividade de uma demonstração (Stratton et al., 2004).

Assim, a criança terá de:

- *Prestar atenção* às informações relevantes dadas pelo modelo;
- *Retener* as informações recolhidas;
- *Reprodução motora*;
- *Motivação* para continuar a refinar e a praticar as habilidades aprendidas.

Em relação aos processos de atenção e retenção da informação há diversos estudos a apontar em sentidos diferentes. Apontam no sentido de que os modelos utilizados nas demonstrações deverão ser modelos de alto estatuto, como o professor ou treinador, porque atraem naturalmente mais atenção que modelos de baixo estatuto, como colegas. Uma vez que a aprendizagem observacional se consubstancia na imitação de um modelo, os modelos de grande habilidade motora serão melhores do que um modelo com baixa habilidade motora. No entanto, demonstrações feitas por colegas poderão ser igualmente efectivas se houver feedback de suporte por parte do treinador durante a mesma. Há ainda referência à efectividade do trabalho tradicional em pares, em que um dos elementos serve de modelo pela sua maior proficiência, assim como a pertinência da utilização de diferentes modelos nas demonstrações proporcionando desta forma uma apreciação de variações nas técnicas.

Scully & Newell (1985) cit. Stratton et al., (2004), com a sua “Perspectiva de Percepção Visual” sobre a aprendizagem observacional, sugerem que a criança retira a informação atendendo ao movimento e orientação dos grandes segmentos corporais utilizados na realização da actividade. Assim, as demonstrações poderão ser mais efectivas sobretudo na fase coordenativa. Numa fase mais avançada, de controlo e aperfeiçoamento técnico, as informações necessárias à aprendizagem serão menos susceptíveis de serem recolhidas de uma demonstração. Nesta fase começa a dar-se importância a instruções verbais. Por exemplo, numa fase de aperfeiçoamento técnico, segundo os autores, a demonstração do amortecimento da bola na recepção poderá não ser mais efectiva do que uma simples e directa informação de “relaxa a perna assim que a bola toca no pé”.

As informações verbais, consideram os mesmos autores, podem ser tão efectivas como as demonstrações visuais, principalmente quando o treinador se quer focar no resultado

desejado. A instrução verbal não tem o potencial limitador da exploração do praticante que a demonstração poderá exercer, uma vez que na instrução verbal não há um modelo a seguir, pelo que o praticante poderá assim explorar até conseguir uma versão própria para chegar ao objectivo.

Na via das instruções verbais é também importante que se tenha em atenção o tipo de linguagem que se adopta, não devendo ser demasiado técnica nem demasiado complexa principalmente lidando com idades mais baixas. Segundo Wulf & Weigelt (1997) no mesmo artigo, as instruções verbais que direccionam a atenção dos alunos para aspectos externos, como o objectivo da tarefa (por exemplo a trajectória da bola) serão melhores que as que levam a um foco no próprio corpo.

Finalmente, é vital que os feedbacks fornecidos sejam consistentes com as instruções dadas, ou seja, se o foco da tarefa e da instrução está na trajectória da bola, os feedbacks dados pelo treinador devem abranger principalmente aspectos relacionados com a trajectória da bola.

5.3.2 Como estruturar a sessão?

Quanto à definição do tipo de sessão que deverá ser adoptado emergem questões em relação à periodização da aprendizagem. Deve treinar-se uma técnica de cada vez em sessões específicas, ou proporcionar variabilidade na prática com sessões diversificadas abordando deferentes técnicas e habilidades na mesma sessão?

A investigação, segundo Stratton et al., (2004), aponta para que a sessão específica promova uma melhoria da performance dentro da própria sessão e esteja associada a processos de especialização. Já uma sessão diversificada e variável é mais importante em fases iniciais de aprendizagem técnica, criando um programa motor mais generalizado e flexível permitindo reagir e actuar sobre uma grande variedade de situações.

Stratton, et al., (2004, p.129) propõem um modelo orientador da relação entre a variabilidade da prática e a interferência contextual. Segundo o modelo, o desafio do treinador é procurar o equilíbrio entre performance e aprendizagem, entre sessões específicas e variáveis para que, por um lado, não ocorram erros por falta de consolidação, e por outro, não se entre na monotonia por falta de evolução dos estímulos, podendo em ambos os casos diminuir a motivação demonstrada pelas crianças.

5.3.3 Que tipo de feedback?

Na definição do papel do treinador é incontornável a sua importância no fornecimento de feedback aos jogadores. O jogador, na acção, por si só, terá acesso a feedbacks intrínsecos através dos seus próprios sentidos. No entanto, há investigação que aponta no sentido de que a aprendizagem é acelerada com o fornecimento de feedback por parte de pessoas significantes, como o professor ou treinador, no auxílio à prática e como complemento aos feedbacks intrínsecos. Os feedbacks construtivos promovem o interesse pela prática, apelam ao esforço na aprendizagem e reforçam a resiliência uma vez retirado o feedback. Todos estes factores atestam a importância do feedback nas fases iniciais da aprendizagem e particularmente com crianças. (Magil, 2003 cit. Stratton et al., 2004)

Com o avançar do processo de aprendizagem e perante o aperfeiçoamento técnico dos jogadores, o feedback fornecido pelo treinador perde preponderância na manutenção da performance. Deixa de ter carácter prescritivo e os jogadores são encorajados a desenvolver o seu próprio sentido do movimento, recolhendo e interpretando os feedbacks intrínsecos.

Quanto à frequência de feedback há que ter presente que corrigir a cada repetição poderá ser benéfico para a melhoria da performance num processo de especialização, no entanto, poderá ser limitador numa fase de aprendizagem. Na regulação da frequência a que é fornecido feedback tem de atender-se a diversos factores como a complexidade da tarefa, a idade e nível de aprendizagem dos jogadores, uma vez que jogadores mais novos terão mais necessidade de suporte do treinador em comparação com jogadores mais velhos e tecnicamente mais desenvolvidos (Stratton et al., 2004).

Há que ter também em atenção a complexidade e precisão da informação transmitida, na medida em que as crianças mais novas, por exemplo, terão mais dificuldades de interpretação que colegas mais velhos, pelo que, a linguagem utilizada deverá ser simples e pouco técnica e adaptada à idade e nível técnico do jogador.

Em suma, a frequência do feedback deverá diminuir à medida que se avança no processo de aprendizagem, no entanto, diminuindo em frequência poderá aumentar em complexidade.

5.3.4 Formar sem Formatar – Prescritivo ou Descoberta guiada

A abordagem ao treino por parte do treinador é também importante em todo o processo, uma vez que é ela que definirá todo o ambiente em que se processará a aprendizagem. Decorrerão diferentes posturas, diferentes aprendizagens e diferentes resultados da aplicação de uma filosofia mais prescritiva ou mais dedicada à descoberta guiada.

Numa abordagem prescritiva, a criança é provida de informação pré prática através de demonstrações e informações verbais e recebe feedback após a prática. Numa abordagem mais dedicada à descoberta guiada o objectivo é que a aprendizagem seja o resultado da interacção da criança com o ambiente e com as tarefas desenhadas e manipuladas pelo treinador ou professor.

Segundo Masters & Maxwell (2004) cit. Stratton et al., (2004) uma abordagem altamente prescritiva é susceptível de criar ambientes artificiais que resultam em aprendizagens de soluções ineficientes para os problemas motores. Sugere-se ainda que as habilidades aprendidas neste tipo de abordagem são mais susceptíveis a sofrer inconsistências quando desempenhadas em ambientes de pressão, como por exemplo, num ambiente de competição.

5.4 Criatividade

A criatividade é um conceito que é recorrentemente associado ao talento e ao desenvolvimento de futebolistas. Quanto ao desenvolvimento da criatividade durante o processo de aprendizagem do futebol, e tendo presente as teorias até agora apresentadas, facilmente depreendemos que o tipo de feedback, o tipo de prática e o tipo de instrução terão grande influência no desenvolvimento de futebolistas mais ou menos criativos.

Segundo Memmert (2010) cit. Lima (2014) “O comportamento criativo parece emergir quando as crianças jogam diferentes tipos de jogos desportivos em idades precoces, especialmente se eles jogarem mais do que praticarem. As soluções criativas aparecem a partir da presença de escolhas múltiplas ou opções”.

Segundo Wien (2007) todos nascemos com a possibilidade de sermos criativos, apenas diferindo na facilidade com que expressamos essa criatividade, e na área em que a utilizamos. Enquanto crianças, há poucas limitações e restrições à criatividade de cada um, há mesmo o sentimento de que enquanto criança há liberdade para se ser criativo. No início do período escolar, por volta dos 6 anos de idade, este processo criativo pode sofrer limitações. É nesta idade que as crianças passam de um tempo predominantemente marcado pela brincadeira para

outro de cumprimento de horários e regras, de obediência a métodos de ensino rígidos, podendo esta mudança tornar-se limitadora do desenvolvimento criativo individual. Esta passagem está patente também na aprendizagem de uma modalidade desportiva, uma vez que, ao ingressar numa escola ou clube, as crianças deixam de decidir o que fazer e como fazer para passarem a ser dirigidas num processo de ensino.

O mesmo autor define algumas posturas e linhas orientadoras que deverão estar presentes por forma a fomentar a criatividade no processo de aprendizagem do futebol:

- **Declarar guerra ao jogo 11 vs. 11**

Para idades inferiores a 13 anos deve preferir-se jogos reduzidos, uma vez que o jogo formal de 11vs11 induz stresse nas crianças. É importante que o ensino do futebol seja afastado do jogo formal. Deverão ser proporcionados jogos reduzidos, de 3vs3, 5vs5 7vs7 manipulando assim o espaço, o número de jogadores para que os mesmos se possam expressar num ambiente adequado às suas características e necessidades. Há que abordar mais jogos em espaços reduzidos em vez de exercícios analíticos, a aprendizagem deve ser feita no jogo.

- **Deixá-los jogar sem correcções constantes**

Há que deixá-los jogar e explorar, “*play just for fun*”. Deixar que o jogo proporcione a admiração de uns pelos outros, e que se influenciem uns aos outros sem ser sempre o treinador a alertar para onde se deve olhar. A correcção poderá ser um factor de stresse para a criança, e por vezes, corrigindo desde o início estamos a condicionar e pressionar a criança, levando à ansiedade e medo de errar.

- **Insistir que todos joguem em todas as posições e em espaço reduzido**

Entendendo a criatividade como a capacidade de produzir respostas para os diferentes problemas que o jogo coloca, podemos inferir que os jogos em espaços reduzidos, porque levam a que haja mais contacto com a bola e mais interacção com colegas e adversários pelo menor espaço disponível, proporcionarão mais experiências e mais diversificadas, aumentando assim o repertório motor e de decisão das crianças.

- **Só quem se diverte pode ser criativo**

Todas as sessões de treino devem proporcionar variedade de experiências e jogos, e nem sempre deverão ser jogos específicos de futebol. Deverão abordar-se jogos variados que levem a criança a ficar imersa na experimentação do mesmo, a explorar soluções, a criar estratégias e dar largas à imaginação e à criatividade. Bohm & Peat (1988) cit. Wein (2007) afirmam “... o estabelecimento de objectivos e de modelos de comportamento, assim como a

obsessão pela eficiência produzem um conhecimento rígido que bloqueia a liberdade de pensamento e de movimento, ambos essenciais à criatividade no jogo. A criatividade é o conhecimento próprio através da experimentação e exploração de situações novas, remodelando, transformando, divertindo-se, viajando num mundo de sonho, fazendo coisas novas com alegria, prazer, fantasia e imaginação.”

- **Deixar que as crianças possam criar os seus próprios jogos e regras**

A aprendizagem de uma modalidade não consiste só em percorrer um programa com objectivos bem definidos, por todos, ao mesmo tempo e chegando todos aos mesmos fins. A aprendizagem também poderá passar por dar alguma liberdade às crianças para que criem elas próprias novos jogos e que inventem regras. Poderá haver um momento da sessão em que o treinador dá liberdade para que joguem livremente. Poderá haver mudanças de regras a meio de determinado jogo fomentando a adaptação e a criatividade para encontrar novas soluções. O conhecimento destes momentos de diversão pode influenciar as crianças para que sejam mais responsáveis na organização das actividades, na coordenação do grupo para a sua realização proporcionando assim o aparecimento de líderes.

- **Incentivar ao risco e ao imprevisto sem temer consequências**

Os jovens futebolistas devem crescer com a bola. Não é produtivo pressionar as crianças, especialmente dos 7 aos 12 anos, para que passem a bola rapidamente em função de uma necessidade colectiva ou em função do resultado do jogo. Deve dar-se a oportunidade, e deve incentivar-se que as crianças se apaixonem pela bola, que encontrem as suas próprias soluções sem medo de errar. É usual constatar-se que os jogadores mais criativos são os que tomam mais iniciativa e se mostram mais independentes da figura do treinador. Em idades baixas, deve treinar-se o maior tempo possível sem treinador ou sem a influência direta do mesmo, libertando assim as crianças do potencial limitador que esta figura poderá representar.

- **Treinar o hemisfério cerebral correto**

É necessário que o ensino do futebol estimule o hemisfério cerebral responsável pelo pensamento criativo, ou seja, o hemisfério direito. Assim que as crianças iniciam o percurso escolar, grande parte das solicitações a que são sujeitas requerem a utilização do raciocínio lógico, do hemisfério esquerdo. As solicitações deste tipo estão associadas a actividades fechadas e com procedimentos pré estabelecidos que terão de ser cumpridos por forma a atingir o sucesso. É mais uma vez necessário que seja o jogo a ensinar, e que o foco principal do processo se retire da actuação prescritiva e directiva do treinador e passe para a criança.

MODELOS DE FORMAÇÃO DESPORTIVA

6.1 Teaching Games for Understanding

O Teaching Games for Understanding - TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), é um modelo de ensino e aprendizagem de jogos desportivos centrado no aluno e nas suas acções, em jogos representativos da modalidade em causa, e está fortemente ligado a uma abordagem construtivista do processo de ensino. O modelo, segundo Griffin & Patton (2005) citando Bunker & Thorpe (1982), propõe-se a mudar o processo de ensino/aprendizagem dos jogos passando de um abordagem de desenvolvimento técnico com grande influência do treinador e sessões altamente estruturadas, para uma abordagem mais centrada no aluno e que alia o desenvolvimento técnico ao desenvolvimento tático em contexto de jogo.

O modelo original, segundo os mesmos autores, constitui-se por vários passos a ter em conta pelo professor no processo de tornar os alunos em jogadores habilidosos. O ponto fundamental do modelo está na concepção de jogos estruturados por forma a requerer dos alunos a tomada de decisões que promova o seu conhecimento e entendimento do jogo (i.e., aumentar a habilidade tática dos alunos).

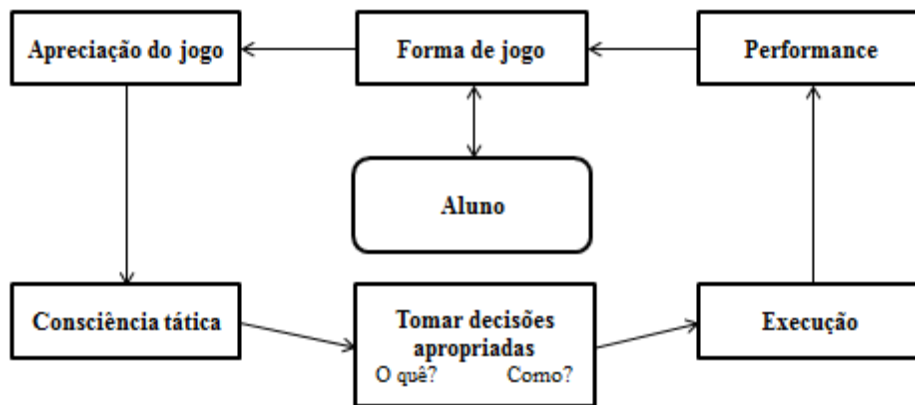


Figura 3. Teaching Games for Understanding. Adaptado de Griffin & Patton (2005)

Passo 1 – Forma de Jogo; Há a introdução ao jogo que deverá ser modificado de forma a representar o jogo formal.

Passo 2 – Apreciação do jogo; Os alunos devem compreender as regras, os limites e o sistema de pontuação.

Passo 3 – Consciência tática; Os alunos devem considerar a vertente tática do jogo (i.e., espaços a criar e a defender) para que possam jogar segundo os princípios fundamentais do jogo.

Passo 4 – Tomar decisões apropriadas; Os alunos deverão focar-se nos processos de decisão. Serão questionados sobre “o que fazer?” e “como fazer?”.

Passo 5 – Execução técnica; Neste passo o foco é em como executar as habilidades e movimentos específicos, no entanto, a execução é sempre avaliada e contextualizada pelo jogo.

Passo 6 – Performance; A performance é avaliada e baseada em critérios específicos de acordo com os objectivos do jogo ou sessão.

Existem ainda quatro princípios pedagógicos sugeridos no modelo inicial de Bunker & Thorpe (1982). O modelo rege-se por:

- **Game sampling** – os alunos têm a oportunidade de explorar as semelhanças entre diversos jogos. Expondo os alunos a formas de jogo diversas proporciona-se-lhes a oportunidade de transferir os conhecimentos de um jogo para outro.

- **Representation** – os jogos propostos terão de ser representativos do jogo formal que se ensina, para que esteja presente a mesma estrutura táctica.

- **Exageration** – poderão ser manipuladas algumas regras, condicionalismos espaciais ou temporais para sublinhar e enaltecer um determinado problema táctico (campos mais estreitos, mais profundos, limites de tempo, etc).

- **Tactical complexity** – fazer corresponder o jogo ao nível de desenvolvimento do aluno. Alguns problemas tácticos poderão ser muito complexos e de difícil visualização e entendimento por parte de alunos mais novos, pelo que é de extrema importância que a complexidade dos jogos vá aumentando a par com as capacidades dos alunos.

Em termos gerais, o modelo “Teaching Games for Understanding” pretende auxiliar os treinadores na formação de jogadores que não sejam apenas bons do ponto de vista técnico, mas que para além disso, saibam perfeitamente o onde, o quando e o porquê de realizar esta ou aquela habilidade e com que objectivo, em suma, pretende-se que haja excelência em todos os domínios do jogo.

6.2 Game Sense

O Game Sense é uma variação australiana do TGfU, e apresenta-se um pouco mais estruturado que o modelo original. Um dos focos deste modelo é o questionamento dos alunos por forma a envolvê-los e motivá-los a pensarem e falarem sobre os aspectos tácticos e técnicos do jogo. Em vez de o treinador dizer o que pretende que seja realizado e como, a sua função

passa mais pela preparação das situações de aprendizagem e por guiar a acção dos alunos através de perguntas (Light & Georgakis 2005).

Alinhado com o TGFU, o modelo original, o Game Sense apresenta-se como um modelo que aumenta a motivação dos jogadores ao mesmo tempo que desenvolve o pensamento tático e estratégico aliados ao desenvolvimento técnico. O jogo é o foco principal da sessão de treino (em vez da técnica, como nas abordagens tradicionais) e desafia os alunos a pensarem no que fazer e porquê. As situações e jogos de aprendizagem vão sendo gradualmente aproximados ao jogo formal e em consonância com a compreensão do jogo por parte dos alunos.

Neste sentido, Pill (2011) propõe uma estruturação da sessão de treino segundo o modelo Game Sense:

- Aquecimento;
- Jogos;
- Perguntas e desafios – o que estamos a tentar fazer (tático), como poderão fazer melhor (técnico e tático);
- Retomar o jogo;
- Perguntas e desafios;
- Progressão do jogo;
- Repetição do ciclo descrito;
- Retorno à calma.

Sendo um modelo centrado no jogo, um dos grandes dilemas apontados e vivenciado pelos treinadores poderá ser quando concentrar-se em aspectos táticos e quando concentrar-se em aspectos técnicos, pelo que as técnicas são abordadas principalmente em contexto de jogo ou em situações muito similares ao jogo. Atribui-se assim ao treinador a definição de quando optar por situações específicas e orientadas para a técnica, em vez de ser a técnica o principal foco do processo de treino.

6.3 Coerver Coaching

A premissa base do modelo “*Coerver Coaching*” é que a técnica não é apenas inata, e portanto, é passível de ser aprendida e desenvolvida. O modelo implementou-se através do desenvolvimento de actividades de mestria com a bola e de 1 contra 1, tomando como referência os jogadores de elite. O desenvolvimento dos jogadores é feito individualmente e em jogos envolvendo pequenos grupos principalmente nos anos formativos. Esta ideia assenta na crença de que o jogo de equipa se compõe por sequências de interacções de dois, três ou quatro

jogadores em diversas partes do campo, e que o êxito nessas situações está limitado e dependente das competências individuais dos jogadores presentes nessa situação. Assim, segundo este modelo, a mestria da bola é a base de todo o desenvolvimento subsequente (Nunes 2014).

Esse desenvolvimento tem uma estrutura piramidal com seis níveis acumulativos:



Figura 17. Coerver Coaching – Pirâmide de desenvolvimento do jogador. Retirado de Teixeira (2009)

- **Mestria da bola:** exercícios individualizados com bola baseados na repetição sistematizada com ambos os pés.
- **Recepção e passe:** exercícios que visam melhorar o primeiro toque, bem como ensinar e encorajar a precisão e criatividade no passe.
- **Um contra um:** exercícios e jogos que visam ensinar acções individuais para superar a oposição adversária ou criar espaços perante uma defesa organizada.
- **Velocidade:** exercícios e jogos que visam melhorar a aceleração, corrida com e sem a bola e as mudanças de direcção.
- **Finalização:** exercícios e jogos direccionados para o ensino de diferentes técnicas de finalização e encorajar a sua aplicação em situações de jogo.
- **Ataque colectivo:** exercícios e jogos que procuram desenvolver combinações de ataque entre pequenos grupos de jogadores, com ênfase em situações de contra-ataque.

Apesar de o modelo adoptar uma estrutura piramidal, isto não quer dizer que o mesmo conceba os diferentes níveis como estanques. Apesar de a mestria da bola ser a base para o sucesso nos blocos seguintes, é realçado que cada bloco está em consonância com os demais, pelo que a formação do jogador se processa à medida que o mesmo vai fortificando as habilidades aprendidas em cada bloco.

6.4 Futebol à medida da criança

Como o próprio nome indica, no modelo “Futebol à medida da criança”, Horst Wein pretende adaptar as características do treino, material de jogo e competições aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças ao longo do seu processo de formação.

Segundo Wein (2004) os clubes devem criar escolas de iniciação desportiva para crianças com idades inferiores a sete anos com o objectivo de lhes proporcionar vivências motoras diversificadas com e sem bola, nem sempre relacionadas com o futebol, desenvolvendo assim o conhecimento do próprio corpo e a relação deste com a bola no tempo e no espaço.

O modelo propõe cinco níveis de formação:

1. **Jogos de Habilidades e Capacidades Básicas** – crianças a partir dos 7 anos.
2. **Jogos para Mini Futebol** (3vs3 e 4vs4) – crianças a partir dos 8 anos.
3. **Jogos para Futebol 7** – a partir dos 10 anos.
4. **Jogos para Futebol 8** – a partir dos 12 anos.
5. **Jogos para Futebol 11** – a partir dos 14 anos.

No primeiro nível as actividades não terão de ser direccionadas inteiramente para o futebol, pelo que deverá ser procurada a multidisciplinaridade nas sessões de treino, diminuindo progressivamente no segundo e terceiro nível de formação a favor de uma formação específica do jogo de Futebol. Durante o processo, o autor sublinha a importância de ser o jogo a ensinar, baseando a aprendizagem em tentativas e erros.

Neste sentido os treinadores não deverão dar muitas informações e explicações quer ao nível dos gestos técnicos quer ao nível dos comportamentos tácticos, permitindo assim que cada um resolva, por si, os problemas que enfrenta. Esta filosofia decorre da ideia que a inteligência do jogador emerge da sua capacidade de se adaptar ao contexto, e portanto, à medida que a criança vai madurando vão também aumentando a complexidade e dificuldade das situações que enfrenta e do Futebol que pratica (Teixeira 2009).

O modelo de Horst Wein propõe também a progressão das competições de uma forma adequada às necessidades da criança. A cada nível corresponde uma competição que procura o equilíbrio entre as exigências do jogo e as capacidades físicas e cognitivas apresentadas pelas crianças nessa fase da sua evolução.

Categoria	Modalidade	Substitutos	Bola	Campo	Duração
Sub-8	Mini 3vs3	1	Nº3(4)	25x35m	3x10 minutos
Sub-9	Mini 4vs4	1	Nº4	25x35m	3x10 minutos
Sub-12	Futebol 7	3	Nº4	40x55m	3x20 minutos
Sub-14	Futebol 8	4	Nº4	Entre as grandes áreas	3x25 minutos
Sub-16	Futebol 11	5	Nº5	Regulamentar	2x 45minutos
Sub-18	Futebol 11	6	Nº5	Regulamentar	2x45 minutos

Tabela 4. Progressão das competições para Futebol Base. Adaptado de Wein (2004) cit. Teixeira (2009)

Torna-se pertinente ressaltar a posição do autor quanto à forma como deve ser encarada a competição no ensino e aprendizagem do futebol. Segundo Horst Wein, a base da competição deverá ser fundamentalmente formativa e orientada para a qualidade do jogo produzido como um meio de progredir na aquisição de habilidades e capacidades, e não como um fim em si mesma. Nos anos formativos é muito mais fácil ensinar a ganhar do que ensinar a jogar, no entanto, uma ou outra opção terão repercussões diferentes no que concerne à formação global do jogador. Desta forma, a competição e o seu resultado, em vez de analisados à luz da vitória ou derrota, deve ser encarado como uma oportunidade de controlo das aprendizagens. Deve olhar-se para a vitória e para a derrota como consequências do jogo produzido.

6.4.1 Jogos Simplificados

Neste modelo, os jogos simplificados são vistos como uma oportunidade de o treinador proporcionar às crianças a experimentação de todos os factores presentes no jogo formal, durante o maior tempo possível e de uma forma lúdica. Para Horst Wein os jogos simplificados são altamente recomendados pelos seguintes factores:

- **Número reduzido de jogadores** intervenientes no jogo;
- **Reduzidas dimensões** dos campos de jogo;
- **Regras simplificadas**, flexíveis e sempre adaptáveis às condições existentes;
- **Redução das situações complexas do jogo 11 vs 11** a algumas representativas e orientadas ao objectivo do jogo;
- **Simplicidade dos problemas** que o jogador deve resolver por si mesmo;
- **Fácil avaliação do rendimento de cada jogador** pelo treinador, pois a observação do jogo, a sua análise e posterior correcção de determinada situação desenvolvem-se sem dificuldades.

6.4.2 Inteligência de Jogo

Para Horst Wein é esta a qualidade fundamental que deve estar presente na conduta de um jogador e é ela que o levará ao êxito desportivo. No entanto, devido a algum autoritarismo ainda presente na abordagem de muitos treinadores de jovens, a inteligência de jogo e o seu desenvolvimento ainda se encontram, segundo o autor, num patamar muito baixo.

O modelo “Futebol à medida da criança” vem propor uma abordagem que estimule desde a iniciação desportiva, ao desenvolvimento do pensamento e comportamento tático-técnico do jogador respeitando as suas capacidades perceptivas e intelectuais (Teixeira 2009).

Para Wein (1999; 2004) cit. Teixeira (2009) uma estimulação com uma pergunta, um aviso ou um conselho, uma explicação ou uma demonstração, juntamente com um número suficiente de repetições da mesma situação de jogo, e, finalmente, a transferência da solução do problema para situações de jogo muito similares por meio de variantes, constroem na mente do jovem futebolista um fundamento sólido para o desenvolvimento da sua inteligência de jogo.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Todo o conhecimento resultante da pesquisa apresentada só fará sentido se conduzir a uma prática melhorada, bem estruturada e coerente com os objectivos a que se propõe. Neste momento torna-se importante proceder a uma proposta de operacionalização da iniciação desportiva.

Wein cit. Teixeira (2009) na fundamentação da sua proposta para a formação desportiva refere que é importante que comecem a aparecer escolas de iniciação desportiva, com foco na abordagem e experimentação de diversos desportos. Uma iniciação desportiva diversificada, que abranja o desenvolvimento de múltiplas capacidades da criança, constituir-se-á como uma base para o desenvolvimento e especialização em qualquer modalidade desportiva.

Para Garganta & Pinto (1998) cit. Nunes (2014) é importante perceber quais as exigências que o jogo coloca aos praticantes, sendo o primeiro de natureza tático, o que fazer, para que depois o problema seja solucionado, como fazer, seleccionando a resposta motora mais adequada.

Na concepção de um proposta de intervenção ao nível da iniciação desportiva, Garganta (2002) cit. Teixeira (2009) refere que as estratégias mais apropriadas para ensinar o jogo passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivantes, implicando-o em situações-problema que contenham os ingredientes fundamentais do jogo, isto é, presença da bola, oposição, cooperação, escolha e finalização.

7.1 Um conceito de Academia

A proposta baseia-se numa ideia de academia de motricidade infantil e tem como objectivo intervir ao nível da literacia motora das crianças promovendo uma iniciação multidesportiva.

Pretende-se fundamentalmente que as actividades sejam desenvolvidas num ambiente próximo da brincadeira livre e que as crianças experienciem a diversão e o convívio num “jogar deliberado” que desenvolva o conhecimento próprio, o conhecimento do outro e o conhecimento do jogo.

Para tal, atendemos ao desenvolvimento das crianças numa perspectiva individual e numa perspectiva colectiva. A nível individual a preocupação é desenvolver as capacidades

fundamentais ao nível dos FMS e dos SSS presentes em várias modalidades desportivas. A nível colectivo as crianças começam por aprender a dominar as relações de cooperação/oposição com colegas/adversários em situação de jogo, numa primeira fase em jogos pré desportivos.

A operacionalização da proposta de iniciação desportiva tem como principal pilar a diversão, pois, como foi referido na revisão da literatura, é este o principal factor de atracção das crianças para a actividade física e desportiva, assim como é também uma das principais razões que levam ao abandono da mesma.

A iniciação desportiva deverá ter como principal preocupação a estimulação das diferentes dimensões da criança. Dimensões de cariz desportivo como a técnica e a táctica, mas também as dimensões cognitivas e psicossociais. O desenrolar do processo de aprendizagem, assim como a própria evolução das crianças no mesmo, reflectem-se nas configurações das actividades propostas em termos de organização, objectivos e regras. Pela heterogeneidade funcional, cognitiva e psicossocial que é possível encontrar numa fase de iniciação desportiva, não podemos estabelecer níveis independentes com conteúdos predefinidos, mas antes conteúdos a desenvolver, abordando-os permanentemente ao longo de todo o processo de iniciação.

Ilustrando esta ideia e pegando na perspectiva abordada no YPDM proposto por Lloyd & Oliver (2012), o processo desenrola-se com a atribuição de diferentes graus de importância aos blocos de conteúdos e elementos durante as diferentes fases formativas, ou seja, todos serão abordados de uma ou outra forma em todas as fases formativas.

Consideramos que as habilidades e conhecimentos adquiridos na fase I constituem base de desenvolvimento das outras dimensões, e portanto, quanto mais efectivas forem as aprendizagens nesta fase mais efectivas serão também as fases II e III. Assim, os blocos de conteúdos e os seus elementos são transversais a todas as fases formativas. A sua abordagem difere apenas na preponderância de uns sobre outros entre diferentes sessões de treino e nas diferentes tarefas de aprendizagem propostas na mesma sessão de treino.

7.1.1 Caracterização das Fases Formativas

Fase I

- Primeiro contacto com actividades motoras organizadas
- Período de grande preponderância no desenvolvimento dos FMS e de alguns SSS.
- Período caracterizado por actividades altamente diversificadas e fundamentalmente lúdicas.
- Esta etapa de aprendizagem deve ser de exploração do ambiente de forma livre e com pouco feedback correctivo.
- Primeira abordagem o jogo no sentido lato, a criança começa a cumprir metas e regras.
- Começa a haver estímulos à tomada de decisão.

Fase II

- Aplicação das capacidades já adquiridas em jogos.
- Início de algum enfoque nos SSS, sem esquecer o aperfeiçoamento dos FMS.
- Início de alguma preponderância das formas jogadas, início ao pensamento estratégico e tático (ocupação de espaços/ ataque e defesa de alvos).
- Início da conotação com o futebol, em formas simplificadas, em jogos pré desportivos, canalizando os FMS e os SSS para aqueles que são específicos da modalidade, no entanto sem haver exclusividade.

Fase III

- Início do direccionamento para uma modalidade específica, ou seja as capacidades adquiridas nas etapas anteriores revestem-se de uma funcionalidade num jogo específico.
- Desenvolvimento dos aspectos técnicos específicos da modalidade
- Início às formas jogadas específicas da modalidade com aplicação do pensamento estratégico.
- Abordagem ao jogo de futebol como um todo, no entanto, nesta fase a opção recai principalmente em jogos reduzidos.

Dimensões Formativas			Fases Formativas		
Foco	Blocos de conteúdos	Elementos	Fase I	Fase II	Fase III
Individual	FMS	Correr/Saltar/Agarrar Empurrar/Lançar/Receber Passar/Rodar/Cair Rolar/Levantar Circuitos de habilidades	++++	+++	++
	SSS	Passar/Receber/Chutar Lançar/Cabecear/Agarrar Driblar / Condução Circuitos de habilidades Drills técnicos	+++	++++	++++
Colectivo	Jogos Pré Desportivos	Apanhadas Mata Bola ao capitão	++++	++++	++
	Jogos desportivos simplificados	1vs1 2vs2 3vs3	++	++++	++++
	Jogo Formal (desvantagens numéricas)	3vs3 ou + 2vs1 3vs2		+	++++
Factores Psicossociais Relacionamento com professor/treinador e colegas			++++	++++	++++

++++	Fundamental	+++	Muito Importante	++	Importante	+	Pouco Importante
------	-------------	-----	------------------	----	------------	---	------------------

Tabela 5. Proposta de Fases Formativas e preponderância no foco, blocos de conteúdos e elementos a abordar (Elaboração própria)

7.2 Periodizar a proposta

Balizando as idades em que incidirá tal proposta, temos em conta Frade (2005) cit. Dias (2005) que aponta os 3 anos de idade para o início dos estímulos desportivos. Pangrazi (1998) cit. por Austin et al., (2004) aponta que o melhor período para o ensino e aprendizagem dos FMS é durante os primeiros anos escolares, assim como Bompa (1995), Lima (1999) e Pacheco (2001) cit. Lima, L. (2014) que de um modo geral, no que se refere ao desporto, indicam a idade dos 6 anos como propícia para a iniciação desportiva definindo-a também como a idade de ouro para a aquisição de habilidades motoras que permitem a apropriação e o conhecimento consciente do próprio corpo. Consideramos também Wien cit. Teixeira (2009), que segundo o

seu modelo de formação desportiva considera a idade dos 8 – 9 anos como a idade da transição da iniciação desportiva para a aprendizagem da modalidade.

Pegando na ideia transmitida em Tani et al., (2012) acerca do desenvolvimento na verticalidade e na horizontalidade, na nossa perspectiva, é importante que se resgate esta ideia quando nos perguntamos “o quê?”, “quando?”, “como?” e “porquê?” ao longo do processo de iniciação desportiva. Neste sentido, torna-se importante definir a linha orientadora da proposta ao nível da periodização das fases formativas e dimensões a serem abordadas.

Por forma a garantir um desenvolvimento na horizontalidade, numa fase do desenvolvimento em que se pretende promover a construção de um repertório motor extenso, consideramos importante privilegiar a variabilidade de situações e experiências estimulando todas as dimensões formativas em todas as fases formativas. Já dentro da própria fase de desenvolvimento, as solicitações ao nível das diferentes dimensões formativas vão sofrendo variações. A concentração em cada uma das dimensões, na verticalidade, é influenciada pela evolução do processo e pelo desenvolvimento das crianças ao nível das suas capacidades e necessidades. Esta congruência entre fases formativas, dimensões formativas e necessidades das crianças repercute-se na periodização e programação das sessões. Portanto, poderá ser necessário concentrar a atenção e o trabalho numa das fases formativas, num ou noutra bloco de conteúdos ou num elemento específico, regulando o foco, concentrando-se assim no desenvolvimento individual ou no colectivo.

Assim apresentamos a concepção de três sessões tipo:

- Sessão de desenvolvimento em Fase I – primeiros estímulos motores 3 – 5 anos e predominância de FMS;
- Sessão de desenvolvimento repartido pelas Fases I e II – início da exploração em jogo 6 – 8 anos e predominância dos SSS inseridos em jogos pré desportivos;
- Sessão de desenvolvimento em Fase III – início da exploração de jogos formais (Futebol) 9 - 10 anos

7.3 Operacionalizar a proposta

A palavra-chave da operacionalização é variabilidade. Variabilidade de situações e problemas que se proporcionam numa fase de iniciação desportiva. A variabilidade leva à atenção, a atenção leva à curiosidade, a curiosidade leva à exploração e a exploração leva à diversão.

Na tabela 6, está representada a abordagem de diferentes dimensões formativas nas diferentes fases formativas, ilustrando de certa forma a linha orientadoras que leva às actividades propostas.

Dimensões Formativas			Fases Formativas		
Foco	Blocos de conteúdos	Elementos	Fase I	Fase II	Fase III
Individual	FMS	Coordenação Óculo – pedal Chutar	Separação de bolas de várias cores em direcção a alvos da cor correspondente	Passar uma bola colorida para um colega que por sua vez conduz a bola em direcção ao alvo da cor correspondente	Uma equipa, num espaço delimitado tenta fazer o maior número de passes entre elementos, num tempo determinado
	SSS	Passar/Receber/Rematar			
Colectivo	Jogos Pré Desportivos	Cooperação			

Tabela 6. Modelo para a concepção de tarefas de aprendizagem nas diferentes Dimensões Formativas.

(Elaboração própria)

Desta forma demonstra-se a possibilidade de criar e experienciar diferentes estímulos com os mesmos blocos e elementos, nas diferentes fases formativas, promovendo a variabilidade de situações e problemas sem comprometer a curiosidade e a motivação dos alunos.

7.4 Tarefas de Aprendizagem

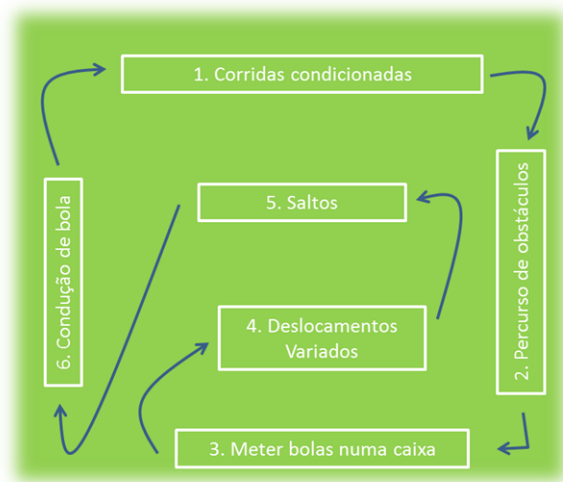
As actividades de aprendizagem propostas não se focam apenas num desporto e nos materiais e técnicas referentes a esse desporto. Na nossa perspectiva, apesar de podermos apontar para o futebol como o nosso objectivo de formação, o processo não passará só pelo futebol. Torna-se assim importante que se procure a variabilidade nos materiais (bolas de diferentes pesos e medidas, cordas, arcos, balões, obstáculos como barreiras e bancos) e nas abordagens (distribuição por grupos, trabalho em estações, em circuito, em exercício específico), pois é esta variabilidade que trará a curiosidade, a criatividade, a diversão e a motivação.

Quanto às tarefas de aprendizagem, o objectivo não passa por apresentar um grande número de actividades mas sim por transmitir uma metodologia para a fase de iniciação desportiva. Metodologia essa, que, mais que os exercícios em si, pretende articular as diferentes dimensões formativas entre exercícios, e dentro da mesma sessão de treino.

7.4.1 Tarefa 1

Foco da Sessão	Blocos	Elementos
Fase I	FMS	Circuito de Habilidades
Objectivos Específicos	Experimentação de variados tipos de deslocamento: <ul style="list-style-type: none"> • Saltos variados • Deslocamentos laterais, com rotações, com apoios cruzados, com diferentes combinações de apoios. • Mudanças de direcção e de velocidade Coordenação oculo – manual e oculo – pedal com bola	
Organização	Abordagem global: Todo o grupo realiza o circuito em simultâneo. Abordagem por grupo: Divide-se o grupo pelos exercícios e todos trocam de exercício ao mesmo tempo.	

Representação



Actividade	Progressões	
	Estratégia Introdutória	Estratégia Complexificada
1. Corridas condicionadas	Corrida levantando joelhos, tocando nos calcanhares, corridas laterais, seguindo caminhos predefinidos	Corrida lateral, a um pé, com um arco. Mudanças de direcção e sentido. Corridas tocando em pontos numerados.
2. Percurso de obstáculos	Passar por baixo/cima de banco/colega, por dentro de arcos	
3. Meter bola numa caixa	Acertar com bola num alvo estático (com a mão, com o pé), derrubar objectos	
4. Deslocamentos variados	Deslocamentos imitando animais (coelho, canguru, pato, gato, minhocas, etc)	Rastejar, puxar colegas, deslocamento com 4 apoios, com rotações, com saltos. Pés dentro de arcos
5. Saltos	Saltos coordenativos, macaca, corda, jogo da mosca Saltos em arcos	
6. Condução de bola	Controlo de bola com mão e pé. Dribles, lançar e agarrar, condução com o pé contornando obstáculos.	

7.4.2 Tarefa 2

Foco da Sessão	Blocos	Elementos
Fase I e II	FMS e SSS	Circuito de Habilidades Drills Técnicos
Objectivos Específicos	Experimentação de variados tipos de deslocamento: <ul style="list-style-type: none"> • Saltos variados • Deslocamentos laterais, com rotações, com apoios cruzados, com diferentes combinações de apoios. • Mudanças de direcção e de velocidade Coordenação oculo – manual e oculo – pedal com bola Precisão - Passe e recepção	
Organização	Abordagem global: Todo o grupo realiza o circuito em simultâneo. Passando todos aos exercícios ao mesmo tempo, trocando de exercício a cada repetição. Circuito exterior > Passe > Circuito Exterior > Estafeta > Circuito Exterior > Bola na caixa... etc. Abordagem por grupo: Divide-se o grupo pelos exercícios. Todo o grupo realiza o circuito exterior. Em seguida retornam aos exercícios num exercício diferente do anterior.	

Representação

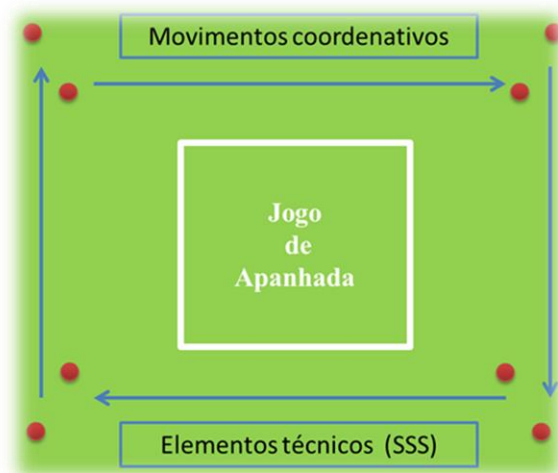


Actividade	Progressões	
	Estratégia Introdutória	Estratégia Complexificada
Passe	Exercícios de passe 2 a 2	Exercícios de passe em grupos
Bola na caixa	Precisão com bola, acertar em alvos a distâncias diferentes	Alvos dinâmicos
Levantar bola	Levantar bola por cima de obstáculos, por cima de um colega, passar a bola para as mãos do colega	Parar bolas aéreas Devolver bolas aéreas (mãos, pés, cabeça, peito, braços, coxas)
Deslocamentos variados (com e sem bola)	Diferentes faces de contacto, rotações, passar por cima da bola	Circuitos com encadeamento de diferentes deslocamentos e técnicas
Estafetas (com e sem bola à mão/pé)	Em condução Em passe	Conjugando diferentes técnicas
Movimentos coordenativos	Diferentes tipos de corrida Diferentes tipos de apoio	
Multi saltos	Só com um apoio, com dois apoios em diferentes combinações, em arcos, por cima de objectos.	

7.4.3 Tarefa 3

Foco da Sessão	Blocos	Elementos
Fase II	FMS e SSS Jogos Pré Desportivos	Circuito de Habilidades Drills Técnicos Apanhadas
Objectivos Específicos	Integração de SSS em jogos pré desportivos	
Organização	<p>Todo o grupo participa no jogo. No final do jogo todos fazem o circuito exterior. Pode jogar-se um jogo diferente a cada repetição. 10min – Circuito de Habilidades (Movimentos Coordenativos e Elementos técnicos) Jogo do Crocodilo 10min - Circuito de Habilidades com diferentes moviemntos e elementos técnicos Jogo do caça bolas</p> <p>Quem vai sendo apanhado no jogo vai para o Circuito de Habilidades</p>	

Representação

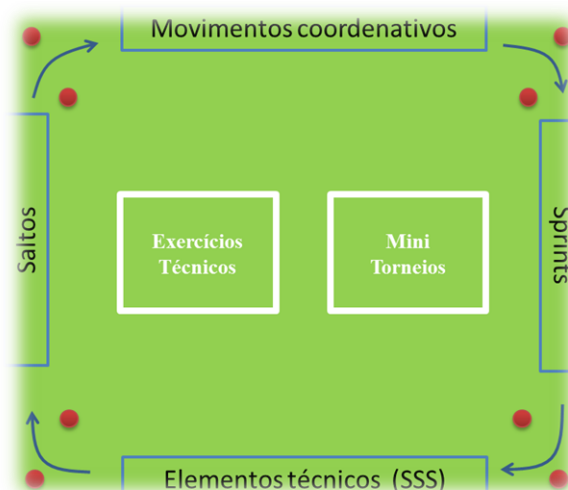


Actividade	Progressões	
	Estratégia Introdutória	Estratégia Complexificada
Jogos de Apanhada	Sem bola, abordando movimentos coordenativos	Com bola, abordando elementos técnicos
	Exemplos de jogos	
	Jogo da corrente cada um com uma bola. Jogo do crocodilo. Caça bolas Policias e ladrões com bolas	
Movimentos coordenativos	Diferentes combinações de apoios (dir/esq, ½ pés, rotações)	Movimentos apontados à lateralidade
Elementos técnicos	Perícia com bolas : Lançamentos, remates, toques de sustentação, passes. Com bolas de pesos e tamanhos diferentes.	

7.4.4 Tarefa 4

Foco da Sessão	Blocos	Elementos
Fase II e III	FMS e SSS Jogos Simplificados	Circuito de Habilidades Drills Técnicos Apanhadas
Objectivos Específicos	Aplicação dos SSS em jogo Pensamento estratégico	
Organização	<p>Abordagem global: Todo o grupo realiza o circuito em simultâneo. Passando todo o grupo para o mesmo exercício</p> <p>Abordagem por grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divide-se o grupo pelos exercícios. Todo o grupo realiza o circuito exterior. Em seguida retornam aos exercícios num exercício diferente do anterior. - Divide-se o grupo em 3 subgrupos. Um grupo realiza o circuito, outro grupo realiza exercícios técnicos e outro realiza o mini torneio. Os grupos rodam por forma a todos os grupos realizarem todas as actividades. 	

Representação



Actividade	Progressões	
	Estratégia Introdutória	Estratégia Complexificada
Exercícios Técnicos (com a mão, com o pé)	Exercícios de passe, recepção e condução de bola em grupos	Jogos com sistema de pontuação por acções técnicas, pontuação por atingir um alvo, pontuação por entrar em determinado espaço, etc.
Mini Torneios	Jogos simplificados em equipas de 2 e 3 (mini futebol, mini andebol, mini basquetbol, volei com balões)	

7.4.5 Tarefa 5

Foco da Sessão	Blocos	Elementos
Fase III	SSS Jogos Simplificados Jogo de Futebol	1vs1 2vs2 2vs1 3vs2
Objectivos Específicos	Aplicação dos SSS em jogo Pensamento estratégico	
Organização	Abordagem global: Todo o grupo realiza o mesmo exercício ao mesmo tempo. Abordagem por grupo: Divide-se o grupo pelos exercícios. Os grupos rodam por forma a todos os grupos realizarem todas as actividades.	

Representação



Actividade	Progressões	
	Estratégia Introdutória	Estratégia Complexificada
Golo nas Pontes	Agrupados em pares ou trios fazendo passes e passando a bola por baixo do colega que anda em 4 apoios	
Caça ao Tesouro	Jogo de apanhada integrando elementos técnicos e situações de oposição em 1vs1, 2vs1	
Bola ao capitão	Cada equipa tem o objectivo de fazer a bola chegar a um colega que está num espaço pré definido.	
Futebol com 2 Balizas	Equipas de 2 elementos a defender e a atacar 2 balizas.	Equipas com mais elementos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu alertar para a necessidade de se repensar a intervenção nas primeiras fases de desenvolvimento motor tendo em vista o desenvolvimento desportivo. Ter em conta o crescimento e maturação morfológica, estrutural e cognitiva das crianças pode ser garante da adequação das actividades às suas especificidades, mas não garante que as actividades sejam atractivas, diversificadas e motivantes. Como fomos referindo, sem diversão não há motivação e sem motivação não há continuidade no processo de aprendizagem. É a variabilidade de situações e de vivências que vai formar jogadores autónomos, pensantes, perseverantes, criativos e motivados no esforço necessário para se ser melhor.

Pretendeu-se também deixar uma proposta de intervenção que incidisse na introdução das crianças às actividades motoras e à aprendizagem desportiva, fundamentando-se na variabilidade e diversidade de estímulos motores e na diversão, tentando aproximar esta fase de aprendizagem da brincadeira livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, N. & Mechelen, W. (2008). Paediatric sport medicine and exercise. 2ª Edição, Oxford, New York
- Austin, B. Haynes, J. & Miller, J. (2004). Using a game sense approach for improving fundamental motor skills. Paper presented at Australian Association for Research In Education Conference, Melbourne, Victoria.
- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: a requirement for adult expertise? *High Ability Studies*, 14, 85 – 94.
- Baker, J. Cote, J. & Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15:1, 12-25
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Côté, J. Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In J. L. Starkes and K. A. Ericsson (Ed.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* (pp. 89-113) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J. Horton, S. McDonald, D. & Wilkes, S. (2009). The benefits of sampling sports during childhood. *Physical and Health Education*. Winter. p. 6 – 11
- Costa, I. Garganta, J. Greco & Mesquita (2009). Princípios táticos do jogo de futebol: conceitos e aplicação. *Motriz*, Rio Claro, v.15, n.3, p.657-668, jul./set. 2009.

- Ericsson, K. Krampe, R. Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 1993, Vol. 100. No. 3, 363-406
- Estriga, M. (2000). Orientação desportiva em crianças e jovens nas modalidades de Andebol, Basketebol e Voleibol. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fonseca, H. (2006). Futebol de Rua, um fenómeno em vias de extinção? Contributos e Implicações para a aprendizagem do Jogo. Monografia apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ford, P. De Ste Croix, M. Lloyd, R. Meyers, R. Moosavi, M. Oliver, J. Till, K & Williams, C. (2011). The Long-Term Athlete Development model: Physiological evidence and application, *Journal of Sports Sciences*, 29:4, 389-402
- Dias, F. (2005). “De Principiante a Experto ou... Simplesmente Experto?! Conseguirá a Prática Deliberada explicar a Expertise no Futebol? A perspectiva do Professor Vítor Frade”. Trabalho monográfico realizado na disciplina de Seminário, Opção de Futebol, - FADE-UP.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1994). O ensino do futebol. In: A. Graça e J. Oliveira (Ed.). O ensino dos jogos desportivos Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Rainho & Neves Lda, v.1, 1994, p.95-136.
- Garganta, J. (2006). (Re)Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.201-03, set. 2006. Suplemento n.5.
- Griffin, L. & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and the future. Em: L. Griffin e J Butler (eds), *Teaching games for understanding. Theory, research and practice*. Human Kinetics. Champaign, IL.

- Higgs, C. (2010). Physical Literacy - Two Approaches, One Concept. Physical and health education. SPRING . PRINTEMPS 2010
- Horn, B. & Williams, M. (2004,a). Developing football skills between the ages Of 4-7 years: constraints, rate limiters and the role of the coach. INSIGHT – ISSUE 2, VOLUME 7, SPRING 2004
- Horn, B. & Williams, M. (2004,b). The development of football skills from age 7 to adulthood: The role of the coach as a mediator on the path to skilled performance. INSIGHT – ISSUE 3, VOLUME 7, SUMMER 2004
- Light, R. & Georgakis, S. (2005). Can ‘Game Sense’ make a difference? Australian pre-service primary school teachers’ responses to ‘Game Sense’ pedagogy in two teacher education programs [Electronic Version], from <http://www.aare.edu.au/05pap/geo05240.pdf>
- Lima, L. (2014). O Jovem Futebolista - uma proposta metodológica para o futebol 11. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal
- Lloyd, R. & Oliver, J. (2012). The Youth Physical Development Model: A new approach to Long-Term Athletic Development. Strength and Conditioning Journal. VOLUME 34 | NUMBER 3
- Malina, R. (2004). Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and Suggested Directions for Research, International Journal of Sport and Health Science Vol.2, 50-66, 2004
- Malin, R. Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2014). Growth, Maturation, and Physical Activity. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.pp. 41–77.
- Nunes (2014). O Jovem Futebolista - Uma Proposta Metodológica para o Futebol de.7. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

- Oliveira, B. (2002). Um Embuste, a Qualidade do Futebol Italiano? Um novo ponto de partida: a estrutura acontecimental da “Carga versus desempenho”. Porto: B. Oliveira. Dissertação de Licenciatura apresentada à faculdade de Ciências do Desporto e Educação física da Universidade do Porto
- Pill, S. (2011). Seizing the moment: Can Game Sense Further Inform Sport Teaching in Australian Physical Education? PHENex Journal, 2011, Vol. 3, No. 1:
- Silva, F. Fernandes, L. Celani, F. (2001). Desporto de crianças e jovens – um estudo sobre as idades de iniciação. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 1, nº2 45 – 55
- Stratton, G. Reilly, T. Williams, A. & Richardson, D. (2004). Youth Soccer. From Science to performance. New York: Routledge Taylor. P122 - 181
- Tani, G. Basso, L. & Corrêa, U. (2012). O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.339-50, abr./jun. 2012
- Teixeira, J. (2009). O Ensino e Aprendizagem do Jogo nas Escolas de Futebol. Em busca de um entendimento. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Wein, H. (2004). Fútbol a la Medida del Niño (3ª ed., vol. 1). Federación Andaluza de Fútbol, CEDIFA, Madrid.
- Wein, H. (2007). How to Develop More Creative Players. Soccer Journal. November-December. P. 55 – 57
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy, European Journal of Physical Education, 6:2, 127-138
- Williams, A. & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging ttradition, Journal of Sports Sciences, 23:6, 637-650

Williams, M. Yates, I. & Ford, P. (2007). Structuring Practice for Effective Learning: Are we Failing our Current Generation of Aspiring Players? INSIGHT. SPRING. 2007. P 49
- 56