

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

ELIS REGINA DIAS

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos

BAURU – SP
2020



ELIS REGINA DIAS

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

o entendimento da lógica do jogo a partir da
implementação de minijogos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

BAURU – SP
2020



Dias, Elis Regina.

O ensino e a aprendizagem do Handebol na Educação Física Escolar : o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos / Elis Regina Dias, 2020

125 f. : il.

Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação Física Escolar. 2. Handebol. 3. Estratégias de Ensino. 4. Minijogos. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ELIS REGINA DIAS

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

Data da defesa: 22/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

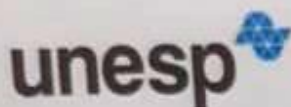
Presidente e Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva
Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Flávio Ismael da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – campus de Bauru





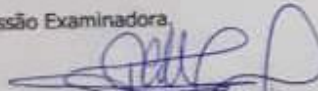
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

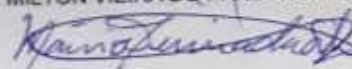
Câmpus de Bauru




ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELIS REGINA DIAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 22 dias do mês de abril do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências/Unesp Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Prof. Dr. FLÁVIO ISMAEL DA SILVA OLIVEIRA do(a) Secretaria Municipal da Educação / Prefeitura Municipal de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELIS REGINA DIAS, intitulada **O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ENTENDIMENTO DA LÓGICA DO JOGO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE MINIJOGOS**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR


Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA


Prof. Dr. FLÁVIO ISMAEL DA SILVA OLIVEIRA

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru
Eng. Luiz Beltrami, Carlos Córdova, 14-01, 13033-900, Bauru - São Paulo



Dedico essa pesquisa à força interior que habita em nós e que move tudo e todos, que me impulsionou a seguir caminhos fascinantes que me desconstruíram e construíram nesse universo.

Dedico esse estudo a todos os alunos, pedras preciosas que lapidamos e que, ao mesmo tempo, por eles somos lapidados num movimento denso e sutil.

Dedico a todos os professores que se esforçam para continuar estudando, que apaixonados pela educação, não medem esforços para ressignificar seus conhecimentos em prol de uma educação libertadora que caminha sempre na direção de uma sociedade justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, inicialmente, minha família que mesmo não compreendendo o significado desse título, me apoiou em todos os sentidos inclusive financeiro e emocional para que eu pudesse concluir essa etapa profissional da minha vida.

A nós, 16 desbravadores, primeira turma do ProEF, professores, guerreiros e amigos que o universo me presenteou nesse percurso desafiador de grandes descobertas e saberes; em especial minha amiga irmã de alma, Josiane, que contribui positivamente de forma significativa nesse percurso e na minha existência.

Aos meus amigos pessoais que sempre estiveram ao meu lado - e que não me atrevo a citar nomes por medo do esquecimento – e que são essenciais na minha vida, luz que ilumina meu caminho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Milton do Prado Junior, que aceitou o convite de percorrer novos caminhos de conhecimentos, pois “quem sabe faz a hora não espera acontecer”. Gratidão não somente pelos momentos de ensinamento e conselho, mas também pelos momentos em que estive ausente, já que neles descobri e extrai o melhor de mim.

Aos professores doutores da banca examinadora, Flávio “Tima” e Márcio, obrigada pelas contribuições significativas na construção do meu trabalho, bem como a todos os professores do programa, ProEF.

Em especial quero expressar minha gratidão a uma pessoa especial, Elder que me apoiou e incentivou durante todo o processo, com muito carinho sou grata por você acreditar e me motivar nos momentos difíceis.



“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire, 1997, p. 21)



DIAS, Elis Regina. **O ensino e a aprendizagem do Handebol na educação física escolar:** o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020.

RESUMO

Nesse trabalho, discutiremos sobre o processo de ensino e de aprendizagem do Handebol. O objetivo do estudo foi identificar e analisar o entendimento dos alunos sobre a lógica do jogo a partir da implementação de uma estratégia de ensino, minijogos/jogos reduzidos, no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol. A pesquisa teve caráter qualitativo e foi desenvolvida através da pesquisa-ação. Para o levantamento de dados, foram utilizados diários de aula, autoavaliação, avaliação colaborativa em trios, rodas de conversas durante um bimestre letivo com os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental. Realizamos um pré-teste, pós-teste e reteste a fim de verificar as ações táticas referentes ao ataque e à defesa dos alunos durante a realização do jogo de Handebol. A apresentação e discussão dos resultados foram elaboradas a partir de cinco categorias: 1. Os saberes conceituais e corporais apresentados pelos alunos no início da pesquisa; 2. Reflexões dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem do jogo de Handebol; 3. O entendimento dos alunos sobre a dinâmica do jogo – a lógica interna; 4. Os minijogos/jogos reduzidos: uma estratégia de ensino e a participação dos alunos; 5. Os saberes conceituais e corporais manifestados pelos alunos ao final da pesquisa. Foi possível constatar que houve um aumento das ações táticas tanto no ataque quanto na defesa, entre o pré, o pós teste e o reteste, bem como o entendimento do jogo através das descrições obtidas na autoavaliação dos sujeitos e nas observações durante o desenvolvimento das aulas. Portanto, podemos concluir que trabalhar com os minijogos proporcionou uma estratégia favorável para a aprendizagem, melhorando a tomada de decisão, a participação ativa dos alunos no jogo e a melhor compreensão da lógica interna do jogo de Handebol. Os resultados também evidenciaram que o ensino desenvolvido contribuiu para a construção de saberes conceituais sobre a história da modalidade e o entendimento das regras. Assim, tais resultados sinalizam que houve uma transformação do aluno/jogador apresentando-se ao final mais inteligente, consciente e autônomo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Handebol. Estratégias de Ensino. Minijogos.

DIAS, Elis Regina. **Handball teaching and learning in school physical education: understanding the logic of the game from the implementation of minigames.** 2020. 125 f. Dissertation (Professional Master in Physical Education on National Network) - Faculty of Sciences, Paulista State University – UNESP, Bauru, 2020.

ABSTRACT

In this work, we will discuss the teaching and learning process of Handball. The objective of the study was to identify and analyze the students' understanding of the logic of the game from the implementation of a teaching strategy, mini-games/reduced games, in the teaching and learning process of the sport Handball. The research was qualitative and was developed through action research. For data collection, class diaries, self-assessment, collaborative assessment in trios, conversation circles were used during a two-month period with students in the 9th grade of elementary school. We performed a pre-test, post-test and retest in order to verify the tactical actions related to the attack and defense of the students during the handball game. The presentation and discussion of the results were elaborated from five categories: 1. The conceptual and corporal knowledge presented by the students at the beginning of the research; 2. Student's reflections on their handball game learning processes; 3. Student's understanding of game dynamics - internal logic; 4. Minigames/ reduced games: a methodological strategy and student participation; 5. The conceptual and bodily knowledge manifested by the students at the end of the research. It was possible to verify that there was an increase in tactical actions both in attack and defense, between the pre, the post test and the retest, as well as the understanding of the game through the descriptions obtained in the self-assessment of the subjects and in the observations during the development of the classes. Therefore, we can conclude that working with minigames provided a favorable strategy for learning, improving decision making, the active participation of students in the game and a better understanding of the internal logic of the handball game. The results also showed that the teaching developed contributed to the construction of conceptual knowledge about the history of the sport and the understanding of the rules. Thus, such results signal that there was a transformation of the student player presenting themselves at the end more intelligent, conscious and autonomous.

Keywords: School Physical Education. Handball. Teaching Strategies. Mini-games.



LISTA DE FICHAS

Ficha 1 – Avaliação colaborativa em trios da defesa.....	50
Ficha 2 – Avaliação Colaborativa em trios do ataque.....	51
Ficha 3 – Autoavaliação Inicial.....	53
Ficha 4 – Autoavaliação Final	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão sobre a importância do companheiro	54
Figura 2 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão da lógica interna do jogo	55
Figura 3 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão de aspectos relacionados a superioridade numérica.....	57
Figura 4 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão existente entre o ataque e a defesa	58
Figura 5 – Análise realizada pelos alunos referente ao seu desempenho	76
Figura 6 – Análise realizada pelos alunos referente ao nível de jogo	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas dos alunos sobre os conhecimentos conceituais.....	64
Gráfico 2 – Respostas dos alunos sobre os saberes corporais	66
Gráfico 3 – Saberes conceituais manifestados pelos alunos na autoavaliação final.	87
Gráfico 4 – A percepção dos alunos quanto as notas e suas justificativas no que se refere o aprendizado do Handebol	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo Paulista Habilidades referente ao 9.º ano-EFII	29
Quadro 2 – Fases dos níveis de evolução dos Jogos Esportivos Coletivos	32
Quadro 3 – Princípios Operacionais do Jogo	33
Quadro 4 – Intenções táticas básicas da primeira fase do ensino do Handebol	34
Quadro 5 – Ações táticas individuais dos alunos na defesa	69
Quadro 6 – Ações táticas individuais dos alunos no ataque	70
Quadro 7 – Média das análises inicial e final das ações táticas individuais na defesa	90
Quadro 8 – Média das análises inicial e final das ações táticas individuais no ataque	92
Quadro 9 – Comparativo da avaliação final com a retenção das ações táticas individuais na defesa.....	99
Quadro 10 – Comparativo da avaliação final com a retenção das ações táticas no ataque.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFE	Educação Física Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBH	Confederação Brasileira de Handebol
TGFU	Teaching Games for Understanding
COI	Comitê Olímpico Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivo geral	20
1.2 Objetivos específicos	20
2 CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	21
2.1 O cenário histórico da Educação Física Escolar ancorado na perspectiva da cultura	21
2.2 Esporte: um conteúdo da Educação Física Escolar	24
2.3 O ensino dos esportes de invasão: BNCC e o Currículo Paulista	27
2.4 Estratégias para o ensino dos esportes coletivos	30
3 HANDEBOL E ESTRÁTEGIAS METODOLÓGICAS	37
3.1 Conhecendo o Handebol: jogo e sua dinâmica	37
3.2 Minijogos/Jogos reduzidos no processo de ensino e de aprendizagem	40
4 METODOLOGIA.....	43
4.1 Abordagem da pesquisa	43
4.2 O universo da pesquisa e as estratégias de coleta de dados	46
4.3 O contexto da pesquisa	48
4.4 Intervenção: o desenvolvimento da pesquisa	49
4.5 O percurso de análise dos dados coletados	61
5 O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE MINIJOGOS/JOGOS REDUZIDOS	63
5.1 Os saberes conceituais e corporais apresentados pelos alunos no início da pesquisa	63
5.2 Reflexões dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem do jogo de Handebol	74
5.3 O entendimento dos alunos sobre a dinâmica do jogo – a lógica interna.....	78
5.4 Os minijogos/jogos reduzidos: uma estratégia de ensino e a participação dos alunos	84
5.5 Os saberes conceituais e corporais manifestados pelos alunos ao final da pesquisa	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102



REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	112
APÊNDICE C – Diário de aula	113



1 INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) brasileira carrega, em sua recente bagagem histórica, vários movimentos com objetivos e conteúdos diferentes, de acordo com proposições teóricas e práticas. Revisitando os estudos de Betti (1992), Darido e Rangel (2005), Ghiraldelli Junior (2004), no final do século XX e início do século XXI, identificamos abordagens pedagógicas que surgiram em oposição aos modelos: tecnicista, esportivista e biologista. Atualmente, percebemos a influência dessa história nos currículos escolares, seja no referencial teórico, na definição de objetivos, conteúdos e metodologia, como também na prática do profissional.

Um documento nacional que apresentou uma ampliação destes conteúdos dentro da perspectiva de Cultura, especificadamente de Cultura Corporal de Movimento, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais Parâmetros indicam conteúdos que devem ser desenvolvidos na EFE, tais como: a Dança, o Jogo, a Luta, Ginástica e o Esporte (BRASIL, 1998) e cuja proposta apresenta um pensar e um fazer pedagógico da Educação Física no sistema escolar. Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe habilidades e competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2018).

Entretanto, atuando como docente na educação básica, bem como ao compartilhar com os pares, momentos dessa atuação, percebo que o esporte é o conteúdo mais desenvolvido nas aulas de Educação Física. Sedorko e Finck (2016) corroboram com esta percepção, visto que, em seus estudos, os resultados demonstraram que o esporte é o conteúdo mais utilizado pelos professores na escola.

Assumindo o esporte, enquanto fenômeno social abrangente, haja visto sua valorização e exploração midiática e econômica, esse estudo pretende dar enfoque ao mesmo, enquanto um dos conteúdos da EFE, trazendo reflexões e possibilidades sobre sua aplicação a partir de diferente metodologia para seu ensino. Nesse sentido, cabe ressaltar que o nosso posicionamento não é superestimar o esporte no contexto escolar, mas refletir sobre sua importância, dentre os conteúdos da EFE.

Concordando com Kunz (2004), se a escola estiver ancorada em concepções críticas e democráticas e prezar pela participação ativa de todos os alunos, sem excluir ninguém, seja por habilidades ou por gênero, o conteúdo: esporte não poderá ser desenvolvido baseado em princípios de extrema competição e alta performance.



Mas, nem sempre foi pensado assim, pois certo tempo de vivências, discussões e leituras sobre o tema foram necessários para refletir sobre a legitimidade do conteúdo esporte na escola. Para Bracht (1986), muitos estudiosos defendem o esporte na escola com o objetivo de desenvolver a socialização, obedecer às regras e conviver com vitórias e derrotas. Porém, esquecem-se de enfatizar que o esporte estimula uma visão autoritária, de obediências às regras de forma incondicional, não estimulando a reflexão, mas sim, um acomodamento dos alunos “conformistas felizes”.

As discussões quanto a EFE avançaram academicamente com relação aos conteúdos, bem como metodologias de ensino, mas pouca informação e aplicação chegou ao chão da escola. Desse modo, atinamos para o fato de que o esporte está presente nos documentos institucionais, como exemplo no Currículo Paulista, sendo “obrigação segui-lo”. Segundo o autor Vago (1996), a relação do esporte “da” escola com o esporte “na” escola deve se dar em uma relação de “tensão constante”, o que esclarece muito o papel do conteúdo esporte na escola.

As minhas experiências pessoais, com relação às lembranças da vida escolar a respeito da Educação Física durante todo Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão relacionadas ao esporte, em específico à modalidade esportiva Handebol, desenvolvida em uma perspectiva de esporte de alto rendimento e competitivo, da qual me recordo ter obtido grandes momentos de muito sucesso esportivo.

O esporte que pude vivenciar favorecia os mais habilidosos e assim as aulas de EFE eram usadas para treinamento e a professora do Ensino Médio era treinadora da equipe de Handebol da cidade, da qual participei em campeonatos esportivos durante vários anos, representando um município no interior de Minas Gerais.

Portanto, há uma importância pessoal e profissional ao estudar o que hoje está sendo produzido no meio acadêmico sobre o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo esporte na escola, em especial, para fundamentar conceitos sobre essa temática e não reproduzir o modelo de ensino do esporte como rendimento que foi vivenciado por mim e que ainda hoje prevalece na postura de muitos profissionais.

No presente estudo, o interesse debruçou-se sobre o esporte coletivo Handebol, na perspectiva de compreender o ensino e a aprendizagem, particularmente a partir dos minijogos, durante o processo de ensino desta modalidade, destacando a participação e o aprendizado dos alunos frente a este conteúdo.



Estudar o tema “ensino” é algo que intriga, por se tratar de uma prática profissional e pessoal complexa e que exige maior compreensão para sua efetivação na práxis escolar. O Currículo Paulista 2019 apresenta estratégias de ensino que vão além do método de ensino tradicional, mas não há no documento aprofundamento nesses conceitos e nem na dinamização do conteúdo nas aulas.

Diante do contexto apresentado, foi de suma importância estudar e implementar as estratégias de ensino presentes nesse cenário acadêmico e poder contribuir para a superação das visões metodológicas tecnicistas/tradicionais. Tais perspectivas citadas apresentam uma série de problemáticas tais como a exclusão dos alunos menos habilidosos, a desmotivação para aprender uma prática esportiva e a valorização dos alunos mais habilidosos frente às habilidades (BRACHT, 2010).

Quanto à questão das estratégias de ensino no processo de ensino e aprendizagem do esporte, ampliou-se um pouco mais o olhar sobre o esporte, justamente após ser aprovada na seleção do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede PROEF, junto à Universidade Estadual Paulista de Bauru, Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, bem como, paralelamente, ao participar do “Programa de formação continuada docente sobre o ensino dos esportes coletivos na escola”, desenvolvido pela Unesp/Bauru no ano de 2018.

A partir dessas experiências vivenciadas, percebeu-se a existência de outras possibilidades, ou seja, outras formas de ensinar o esporte, em especial o esporte coletivo. Essas propostas distanciam-se do modelo tradicional, ressignificando o esporte dentro da escola e visam a transformação social, pois oportuniza aos alunos momentos de reflexões e de discussões.

No cenário acadêmico, temos pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema elaborando e propondo pesquisas a respeito de modos de ensinar os esportes coletivos. Autores como Bayer (1994), Garganta (1998), Greco (2006), González e Bracht (2012) apresentam-nos diferentes perspectivas de ensino, com estratégias de aplicação e resultados práticos comprovados sobre os modos de ensinar a partir da utilização de metodologias táticas.

Imbuídos dessas reflexões, algumas questões foram levantadas e nortearam nosso olhar na pesquisa: Como elaborar uma proposta assentada nos minijogos/jogos reduzidos e se tal proposta contribuiria com uma maior participação dos alunos quanto à prática da modalidade esportiva Handebol? Quais as implicações do ensino de



minijogos para o desenvolvimento no aluno sobre o entendimento do que permeia a dinâmica do jogo esportivo, a lógica interna?

A priori, defende-se serem importantes o conhecimento, o desenvolvimento e a divulgação de estratégias de ensino mais detalhadas que possam assessorar o professor no seu cotidiano escolar. Desta forma, buscamos compreender como a estratégia de ensino assentada nos minijogos/jogos reduzidos pode auxiliar no desenvolvimento das aulas, buscando possibilitar o aprendizado dos alunos de uma modalidade esportiva coletiva.

1.1 Objetivo geral

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar o entendimento dos alunos sobre a lógica do jogo a partir da implementação de uma estratégia de ensino assentada nos minijogos/jogos reduzidos, no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol.

1.2 Objetivos específicos

- Verificar a participação dos alunos durante as aulas a partir da utilização de minijogos/jogos reduzidos;
- Identificar as compreensões dos alunos em torno da dinâmica do jogo e da lógica interna do Handebol;
- Mapear e analisar os saberes conceituais e corporais manifestados pelos alunos ao longo desse processo de ensino.



2 CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

2.1 O cenário histórico da Educação Física Escolar ancorado na perspectiva da cultura

Neste capítulo, pretende-se abordar elementos para compreender o percurso construído pela EFE durante esse processo histórico, mas esforços serão colocados para destacar a concepção de Cultura que, segundo Bracht (2010, p. 3), “busca apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura”.

Darido (2003) menciona que, ao longo do século XX, a EFE esteve ancorada em influências de concepções: higienista, tecnicista, biologista e esportiva. Em seus estudos, apresentou tendências e abordagens que foram formuladas por diversos autores com objetivo de superar essa fase.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico-social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente (DARIDO, 2003, p. 3).

A perspectiva esportivista, período presenciado ao longo da educação básica, dentre as citadas pela autora, é a mais presente nas aulas de EFE e, muitas vezes, é confundida como sinônimo da disciplina. O “quarteto fantástico”, que significa trabalhar somente com as quatro modalidades esportivas - Voleibol, Futsal, Handebol e Basquetebol -, foi e ainda é muito desenvolvido durante as aulas. González (2018) menciona que, atualmente, essa concepção, conhecida também como tradicional, ainda orienta alguns professores na dinâmica escolar.

As abordagens, tendências desenvolvidas com o objetivo de superar essa perspectiva tradicional, foram resultado de um movimento denominado “renovador”. Esse período ficou conhecido como um momento de crise e mudança da EFE segundo Bracht (2010), Darido e Rangel (2005), Kunz (2004).

O movimento renovador, segundo Carlan (2012), surgiu em uma fase na qual o país iniciava seu processo de democratização, pós-ditadura, que foi um fator que colaborou de forma significativa para o surgimento de iniciativas que pudessem superar as metodologias tradicionais de ensino. Tanto no meio acadêmico como na



prática da EFE, vem ocorrendo uma mudança de foco do biológico para o cultural, porém Daolio (1995) já previa que esta superação não ocorreria da noite para o dia e que deveríamos, e devemos ainda hoje, conviver numa perspectiva de transição.

Outro fator que influenciou essa renovação sucedeu especificamente no meio acadêmico. Professores universitários fizeram cursos fora do país e aprofundaram seus estudos em diversas áreas, investigaram e renovaram aspectos que permeiam a Educação Física. Ao retornarem, tornaram-se influentes na formação de uma nova geração de profissionais, fato que deveria refletir na prática pedagógica das aulas de EFE.

Houve um avanço acadêmico significativo ao olhar os conteúdos e objetivos da Educação Física pela perspectiva Cultural. Um clássico exemplo é o livro coletivo de autores, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de Soares *et al.* (1992), que apresenta os conteúdos da Educação Física a serem desenvolvidos nesse viés cultural, sendo Cultura Corporal a expressão utilizada.

O grande entrave foi que o impacto esperado não ecoou no cotidiano escolar, na atuação docente. A mudança do referencial teórico e dos objetivos da Educação Física na escola não provocaram mudanças significativas na dinâmica das aulas (RESENDE, 1995). González (2018) descreve que as práticas tradicionais e o abandono docente, muitas vezes conhecidos como “rola a bola”, são características presentes na atuação docente contemporânea, o que representa uma das problemáticas da EFE.

Resende (1995) já previa que as propostas de práticas renovadoras, a priori, pouco contribuíram para superar o hiato entre produções acadêmicas e as condições enfrentadas pelos profissionais atuantes na escola. Para o autor, as ideias fundamentadas na aptidão física e no desporto ainda eram predominantes no contexto da prática profissional.

Compreendemos, assim como Betti (1992), González e Bracht (2012) e Kunz (2004), que a EFE tem um papel fundamental na educação, que é desenvolver um cidadão crítico e atuante na sociedade que possa incorporar os elementos da cultura no seu cotidiano de forma mais efetiva em vez de reproduzi-la.

Nesse viés conceitual sobre a Educação Física ancorada na perspectiva de cultura, encontramos três manifestações: a Cultura Corporal, a Cultura Corporal de Movimento e a Cultura de Movimento, cada uma com autores que investigaram as



expressões supracitadas. São termos bem complexos e extremamente pertinentes para nossa área, pois avançam dos modelos tradicionais.

A Cultura Corporal, apresentada por alguns autores com o intuito de entender a expressão do corpo como linguagem, pretende propor uma “reflexão pedagógica” sobretudo acerca do que o homem vem produzindo na sociedade. Deste modo, descreve certa intencionalidade e objetivo do ser humano e não da sociedade, tendo como uma das referências Soares *et al.* (1992).

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (SOARES *et al.*, 1992, p. 40).

Já a Cultura Corporal de Movimento, tendo Betti (1991) como um dos autores que defendem essa perspectiva, menciona que o movimento é uma forma de se comunicar com o mundo, produzida e produtora de cultura.

Por último, a Cultura de Movimento, termo que subsidiará nossas discussões. Usaremos essa expressão justamente por corroborar com as ideias do autor Kunz (2004). Ele destaca uma visão significativa de mundo e de homem, configura sentidos para o homem integral no mundo, capaz de se movimentar e criar seus sentidos e significados, ou seja, de ser autor de seus próprios movimentos.

Na Educação Física, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 2004, p. 37).

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, implementado em 2008, trouxe um grande avanço para os professores, uma vez que sua base teórica foi ancorada na expressão Cultura de Movimento. De acordo com São Paulo (2008), ele apresenta um avanço significativo para a categoria que caminhava sem um norte e oferece condições melhores para que os professores possam desenvolver seus trabalhos mais fundamentados.

Atualmente, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, denominado de Currículo Paulista, passou por um processo de reformulação sendo atualizado de acordo com a BNCC, que entrou em vigor em 2018, referente ao Ensino Fundamental.



Os estados do país, em especial o estado de São Paulo, fizeram as adequações necessárias para acompanhar as mudanças da BNCC. Especificamente, o Currículo do Ensino Fundamental, chamado de Currículo Paulista, foi homologado em agosto de 2019, neste mesmo ano implantaram o currículo transitório com o objetivo de acompanhar essa transição. Espera-se que no ano de 2020 e 2021 o Currículo Paulista seja desenvolvido em toda a rede estadual. Discutiremos esse tema com mais profundidade em outro capítulo.

2.2 Esporte: um conteúdo da Educação Física Escolar

O esporte, sem sombra de dúvidas, é um dos maiores fenômenos da nossa sociedade. Hoje ele está presente de forma direta ou indireta em várias áreas da nossa vida, influenciando e também sendo influenciado por setores da sociedade contemporânea, conforme menciona o autor Revertido:

O esporte se desenvolveu de tal forma no século XX, que ultrapassou as fronteiras que há algumas décadas eram inimagináveis. Esse fato pode ser evidenciado logo que vislumbramos as inúmeras manifestações, os diferentes cenários, objetivos e motivos que levam diferentes pessoas às práticas esportivo-corporais diariamente (REVERTIDO, 2009, p. 600).

Segundo Betti (1991), a universalização do esporte constituiu-se de forma decisiva com o reaparecimento dos Jogos Olímpicos, do mesmo modo que a criação do Comitê Olímpico Internacional (COI). Esse movimento teve como protagonista o francês Barão Pierre de Coubertin que, orientado pelos Jogos da Grécia Antiga e pelo modelo educativo que vigorava, na época, na Inglaterra, no final do século XIX e início do século XX, buscou internacionalizar o esporte.

Nas aulas de Educação Física no Brasil, o esporte encontra-se como um dos conteúdos mais desenvolvidos no cotidiano escolar. Segundo Coutinho e Silva (2009), o esporte apareceu como conteúdo da Educação Física na década de 50.

A inserção dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física (EF) no Brasil teve seus primórdios por volta da década de 50, quando da chegada ao Brasil do Método Desportivo Generalizado pela interferência do professor francês Auguste Listello (COUTINHO; SILVA, 2009, p. 117).



O modelo esportivista se fortaleceu ganhando destaque no cenário brasileiro. Um fator importante para esse crescimento aconteceu em 1970, quando o Brasil se consagrou tricampeão mundial na Copa do Mundo de Futebol. Esse sucesso, segundo Darido e Rangel (2005), colaborou diretamente para o incentivo do esporte no país, estímulo muito usado pelos representantes políticos militares da época.

Foi o auge da política de “pão e circo”, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Essa política consistia em prover as necessidades básicas da população, assim como meios para o seu entretenimento (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 3).

Todavia, quais eram as características desse esporte que avançava de forma muito rápida na sociedade?

Para Darido (2003), o esporte na escola era desenvolvido somente em uma perspectiva metodológica, a partir do Método Tecnicista, que consistia em desenvolver de forma mecânica técnicas e táticas da modalidade esportiva escolhida, de forma analítica, por meio da repetição de movimentos, de certo modo até exaustiva, que tinham como objetivo aprender determinada modalidade.

Atualmente, avançamos no entendimento do esporte como parte da Cultura de Movimento, pois essa perspectiva técnica do ensino do esporte supracitada precisa ser superada na escola, justamente porque ela não possibilita outras alternativas de movimento, como menciona Kunz (2004).

[...] a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possam ser realizadas. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2004, p. 23).

Concordamos com o autor, pois entendemos que o objetivo da EFE não é o ensino da técnica, e sim, de possibilitar aos aprendizes, por meio da linguagem, uma compreensão sobre o que permeia o fenômeno esportivo. O professor precisa criar espaços nos quais os alunos se expressem, desenvolvendo assim a competência comunicativa (KUNZ, 2004).

Avançando um pouco mais, destacamos os autores González e Fraga (2012) que mencionam que os esportes, bem como todos os conteúdos da EFE, deveriam ser desenvolvidos ancorados em perspectivas, sendo essas: os saberes corporais



(saber fazer) e os saberes conceituais (saber sobre). Gonzalez e Bracht (2012) também mencionam o eixo dos saberes atitudinais (valores e normas).

Para Gonzalez e Bracht (2012), esses eixos podem ser divididos em categorias. Os saberes corporais, especificadamente evidenciados nos esportes de invasão, podem ser divididos em quatro categorias que são tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas e sistema de jogo. Nesse trabalho, nos apoiaremos na categoria descrita como tática individual.

Os saberes conceituais também apresentam categorias, como conhecimento crítico e o conhecimento técnico. Nesse eixo, nos preocupamos em evidenciar o conhecimento mencionado como técnico que diz respeito, por exemplo, à lógica interna do jogo. Faz-se necessário evidenciar que a lógica externa foi trabalhada, porém sem aprofundamento.

Entendemos que esses conceitos não se apresentam de forma fragmentada, mas para título de ensino, se faz necessária essa estruturação para o processo de ensino e de aprendizagem, pois permite analisar de forma mais significativa os fenômenos que permeiam esse percurso. Uma área que vem sendo intensificada no que tange todos os aspectos relacionados ao esporte é a Pedagogia do Esporte.

Alguns autores já pesquisaram e produziram ótimos materiais sobre o que permeia esse tema; como exemplo destacamos Garganta (1998), Greco (2006), Paes e Balbino (2005), Revertido e Scaglia (2009). Nesse trabalho buscamos aprofundar os estudos no que se refere à lógica interna do jogo, concordamos com Paes e Balbino (2005) que é preciso intensificar os estudos sobre as dimensões que abrangem o esporte.

Como proposta, a Pedagogia do Esporte busca estudar o Esporte como um fenômeno sociocultural presente na nossa sociedade, do mesmo modo que propõe o estudo da aquisição de conhecimentos necessários para que o sujeito possa, de forma crítica e reflexiva, praticar uma modalidade esportiva com sucesso.

Como mencionado, é imprescindível ampliar os estudos sobre a Pedagogia do Esporte. Um estudo realizado pelos autores Coutinho e Silva (2009), conclui que os professores universitários de Educação Física, responsáveis pelas disciplinas de esportes, desconheciam os métodos de ensino e ministravam aulas embasados em experiências de vida. Esse dado é muito significativo no cenário universitário e reflete diretamente na formação dos professores que estão passando pela graduação sem terem contato com estas metodologias.



2.3 O ensino dos esportes de invasão: BNCC e o Currículo Paulista

O Estado de São Paulo possui um currículo, que norteia os caminhos da educação estadual desde 2008, para toda rede escolar e configura-se como um avanço no cenário nacional. A Educação Física como disciplina obrigatória está inserida nessas orientações que norteiam o processo de educação em todo território estadual.

Com a implementação desse currículo, a área recebeu orientações quanto a objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Com base nesse documento, foi elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo um material de apoio para o professor e um caderno para o aluno, nos quais são descritas as estratégias metodológicas para o ensino de um esporte coletivo.

Com a reformulação e implementação da BNCC no ano de 2018, o Estado iniciou a reestruturação do seu currículo. Faremos uma breve explicação sobre o currículo que norteava o trabalho dos professores até 2020 e apresentaremos o atual Currículo Paulista que está sustentado na última versão da BNCC, que conduzirá os caminhos da EFE nos próximos anos.

A BNCC aponta o caminho que todos os estados da federação devem seguir, com o intuito de unificar a educação, mas sempre valorizando a diversidade cultural presente em cada região do país. O documento propõe o desenvolvimento de habilidades e competências que fazem parte dos saberes da EFE, bem como de todas as disciplinas escolares (BRASIL, 2018).

O material divulgado nacionalmente menciona que a EFE compreende desenvolver algumas unidades temáticas, sendo elas as Brincadeiras e os Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Nesse trabalho, detivemo-nos sobre o ensino do esporte, o qual deverá ser desenvolvido segundo suas classificações como apresenta a BNCC.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas (BRASIL, 2018, p. 213).



Essas classificações, bem como o que permeia a lógica interna do jogo, serão aprofundadas nos capítulos seguintes, descreveremos como as estratégias de ensino eram expostas no Currículo do Estado de São Paulo de 2008 e como são configuradas no currículo atual.

As estratégias de ensino eram apresentadas no currículo de forma bem superficial, sem a profundidade necessária para a compreensão do tema. Isso tornou difícil o entendimento do professor sobre aspectos que ele não dominava como, por exemplo, o que permeia a “lógica do jogo” em diferentes modalidades coletivas?

Na época, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo divulgou um caderno com explicações sobre as estratégias metodológicas para a aplicabilidade do ensino dos esportes coletivos. Esse documento, de acordo com São Paulo (2008), foi distribuído com o objetivo de fundamentar e orientar o trabalho docente no planejamento das aulas.

Todo professor da rede estadual recebeu esse material, no entanto, não houve capacitações com este enfoque, visto que o documento não aprofundava as temáticas propostas. Aqui, descreveremos como exemplo o caderno do 6.º ano do Ensino Fundamental para o 4.º bimestre que, segundo São Paulo (2008), apresenta uma explicação sobre a abordagem adotada no ensino do esporte coletivo Handebol.

A explicação presente no material do estado de São Paulo fundamenta-se em dois autores, Greco (2006) e Bayer (1994), e apresenta de forma sucinta um recorte sobre a proposta pedagógica de ensino dos esportes coletivos. Na tentativa de esclarecer alguns desses princípios, o caderno não aprofunda os tópicos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem do esporte, tampouco possui espaço suficiente para isso, deixando prejudicado o entendimento sobre as estratégias, a sequência pedagógica, o material e a postura que o profissional deveria assumir nesse processo.

No material de apoio, no caderno do professor, é citado o autor Greco (2006), em uma das tentativas de orientar o docente sobre esses conceitos que permeiam a lógica do jogo, descreve:

[...] o Handebol pode ser jogado e entendido a partir de seus aspectos técnicos e táticos, estando esses últimos presentes nas situações de ataque e de defesa, revelando-se em táticas individuais e coletivas e segundo o comportamento dos jogadores (SÃO PAULO, 2008, p. 12).



Como já foi mencionado, atualmente, temos um novo Currículo Paulista para o Ensino Fundamental, homologado no ano de 2018, que traz apontamentos significativos quanto ao trato dos esportes de modo geral. O documento apresenta uma classificação dos esportes bem próxima às definições do currículo anterior, mais especialmente ancorados na BNCC. Nesses documentos, o Handebol, esporte enfatizado nesse projeto, é discriminado como um esporte de invasão (SÃO PAULO, 2019).

[...] Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe ao introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown*, etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, Handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, *rúgbi* etc.) (SÃO PAULO, 2019, p. 260).

Até o momento, os novos materiais de apoio elaborados, como o caderno do professor, que auxilia tanto o trabalho quanto o planejamento das aulas, e o caderno do aluno, material de aprofundamento dos conteúdos pedagógicos, foram disponibilizados em PDF. Assim, o professor pode imprimir esse material com seus recursos próprios, o que dificulta ainda mais o aprofundamento dessas estratégias metodológicas.

O documento descreve algumas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nosso trabalho está fundamentado nas habilidades mencionadas para o ensino do esporte de invasão, focados no ensino e aprendizagem do Handebol para o 9.º ano do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos o “Quadro 1” que destaca as habilidades a serem desenvolvidas nesta série e neste tema segundo o documento.

Quadro 1 – Currículo Paulista Habilidades referente ao 9.º ano-EFII

(continua)

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETO DE CONHECIMENTO
Esportes	9.º	(EF09EF02) Praticar um ou mais esportes de invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	Esportes: de invasão, de combate



Quadro 1 – Currículo Paulista Habilidades referente ao 9.º ano-EFII

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETO DE CONHECIMENTO
Esportes	9.º	(EF09EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de invasão e de combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	9.º	(EF09EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: invasão e combate.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	9.º	(EF09EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	9.º	(EF09EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais, tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	Esportes: de invasão, de combate

Fonte: São Paulo (2019, p. 277).

Segundo o documento, torna-se preciso desenvolver habilidades relacionadas à lógica interna do jogo; proporcionar as habilidades técnico-táticas básicas que são essenciais para que o aluno compreenda o jogo e possa jogar com sucesso. Além de desenvolver aspectos que possam contribuir para que o educando seja um expectador crítico e reflexivo atento às transformações que o esporte sofre da sociedade e que ao mesmo tempo passa a influenciá-la.

2.4 Estratégias para o ensino dos esportes coletivos

A Pedagogia do Esporte é campo bastante recente na Educação Física que busca estudar o Esporte como um fenômeno sociocultural presente na nossa sociedade. Desta forma, propõe o estudo da aquisição de conhecimentos necessários para que o sujeito possa de forma crítica e reflexiva praticar uma modalidade esportiva (REVERTIDO; SCAGLIA, 2009).



Caminhando nesse sentido, estudamos o que tange o processo de aprendizagem de uma modalidade coletiva esportiva. Para que isso ocorra, é necessário que o professor sustente seu trabalho em algum método. Há alguns métodos para o ensino dos esportes e destacaremos os que mais aparecem nas pesquisas acadêmicas, sendo estes o parcial/partes; o todo/global e o método que se fundamenta na tática.

O método parcial é aquele que o professor divide em etapas ou em partes. Essas partes representam os fundamentos do esporte propriamente dito e busca-se treinar as habilidades técnicas, na maioria das vezes, executando exercícios isolados, pois acredita-se que os jogadores poderão utilizar essas habilidades durante o jogo. Coutinho e Silva (2009) mencionam que essa metodologia, também conhecida por tecnicista, foi fundamentada no método analítico/sintético.

No outro método, o global, o jogo é desenvolvido de forma completa visto que todas as variáveis complexas que o esporte apresenta são apresentadas para os jogadores de forma ampla e acredita-se que jogando ele aprenderá o que tange as especificidades do esporte. Tolves, Delevati e Sawitzki (2014) destacam que esse método, algumas vezes, ocasiona “desestimulação” além de não avaliar o aluno de forma eficaz.

E por último, apresentaremos o método que se apoia na tática, segundo Corrêa, Silva e Paroli (2004), buscando superar os métodos tradicionais (método parcial e método global). O método baseado na tática tenta oportunizar aos alunos momentos de tomada de decisão, nos quais eles utilizam uma técnica para resolução de um problema e o professor trabalha com conceitos do mais simples para o mais complexo.

Como menciona Daolio e Marques, “as técnicas vão surgindo em função da tática, de forma orientada e provocada, uma vez que é a tática que dá sentido à lógica do jogo, e não a técnica” (2003, p. 170). Nessa lógica, é necessário que o jogador/aluno compreenda os elementos essenciais do jogo para que realize a técnica.

Neste projeto, nos embasamos em estudos desenvolvidos nessa perspectiva, que visa criar estratégias de ensino a partir de minijogos que possam contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, descreveremos como alguns autores classificam os esportes e como constroem alguns princípios essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem.



González e Bracht (2012) são autores que classificam os esportes a partir das características de cada um, dividindo e agrupando, por exemplo, em esportes com interação e sem interação. Para entendermos melhor essa classificação, os autores compararam a Ginástica Artística ao Handebol. A primeira apresenta-se como esporte sem interação, destacam que essa modalidade possui características bem distintas quando comparadas ao Handebol que é um esporte com interação.

O Handebol é um esporte com interação entre seus companheiros e entre os adversários, ou seja, trata-se de um tipo de esporte de invasão. Estes esportes, que fazem parte da classificação de Esportes de Invasão, apresentam características peculiares como, por exemplo, ao mesmo tempo em que se protege sua baliza, o jogador precisa avançar no campo adversário para fazer gols ou pontos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Na estratégia de ensino pretendida como já sinalizada, se faz necessária a explicação do que se entende por “técnica e tática”. Aqui, elas recebem um olhar pelo qual estão sempre relacionadas à técnica (como fazer), que está intimamente ligada à tática (razões do fazer), um aspecto bem explorado por Garganta (1998).

Revertido e Scaglia (2009) compreendem que o esporte necessariamente precisa ser ensinado levando em consideração “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”. Essas perspectivas abrem um leque de possibilidade de variáveis que precisam ser levadas em consideração no processo educacional.

Garganta (1998) propôs que o jogo seja analisado em fases e destaca as relações existentes no jogo levando em consideração a comunicação na ação, estruturação do espaço e a relação com a bola. Dessa forma, propôs uma classificação para análise que é descrita abaixo:

Quadro 2 – Fases dos níveis de evolução dos Jogos Esportivos Coletivos

(continua)

Fases	Comunicação na ação	Estruturação do Espaço	Relação com a bola
Jogo Anárquico - Centrado na bola - Subfunções - Problemas de compreensão do jogo	- Abusa da verbalização, sobretudo para pedir bola	- Aglutinação em torno da bola e subfunções	- Elevada utilização da visão central



Quadro 2 – Fases dos níveis de evolução dos Jogos Esportivos Coletivos

(conclusão)

Fases	Comunicação na ação	Estruturação do Espaço	Relação com a bola
Descentração - A função não depende apenas da posição da bola	- Prevalência da verbalização	- Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo	- Da visão central para a periférica
Estruturação - Conscientização da coordenação das funções	- Verbalização e comunicação gestual	- Ocupação racional dos espaços (tática individual e de grupo)	- Do controle visual para o proprioceptivo
Elaboração - Ações inseridas na estratégia da equipe	-Prevalência da comunicação motora	-Polivalência funcional -Coordenação das ações (tática coletiva)	-Otimização das capacidades proprioceptivas

Fonte: Garganta (1980, p. 19).

O aluno precisa compreender em qual nível de jogo ele e sua equipe se encontram para poder avançar no processo de ensino e aprendizagem das modalidades coletivas esportivas bem como para refletir sobre suas ações durante o jogo.

Um ponto que está relacionado aos esportes de invasão são os princípios operacionais. Torna-se um grande desafio pensar estratégias metodológicas que possibilitem o ensino e o aprendizado de “princípios operacionais” necessários para que o aluno compreenda a dinâmica do jogo. Bayer (1994) descreve esses princípios dentro de uma lógica entre a defesa e o ataque (princípios operacionais).

Quadro 3 – Princípios Operacionais do Jogo

DEFESA	ATAQUE
✓ Recuperação de bola	✓ Conservação de bola
✓ Impedir a progressão do adversário	✓ Progredir para baliza adversária
✓ Proteger sua baliza	✓ Marcar pontos

Fonte: Bayer (1994, p. 47).



Esses princípios estão presentes em toda prática coletiva e em todos os esportes de invasão. Portanto, o aluno precisa entender essa lógica para avançar junto com seu time e alcançar o objetivo, no caso específico do Handebol, marcar o gol, bem como entender a lógica existente em outro momento do jogo que é a defesa de sua baliza.

Cada princípio apresentado acima possui intenções específicas e descrevem, por exemplo, o “progredir para a baliza adversária”, no qual, em uma situação de ataque, o jogador, estando com a posse da bola, poderá “desmarcar através do drible” ou “finalizar em condições favoráveis”.

Segundo González e Bracht (2012), apoiados nos estudos de Mariot (2005), há intenções específicas que cada jogador ou aluno necessita compreender na primeira fase do ensino do Handebol para que obtenha sucesso em sua tomada de decisão, destacamos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Intenções táticas básicas da primeira fase do ensino do Handebol

(continua)

	Atacante	Defensor direto do jogador atacante
Sem posse de bola (Jogador criador)	<ul style="list-style-type: none"> ● Desmarcar-se, afastar-se da bola, para receber lateralmente; ● Orientar-se, ser capaz de se colocar de um modo que favoreça uma visão ampla do campo de jogo, percebendo seu companheiro com a bola e os espaços possíveis para poder utilizá-los em profundidade ou para se desmarcar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar e seguir o atacante em seus movimentos, sem perder o contato visual com o adversário com posse de bola; ● Colocar-se entre o adversário e o gol com o propósito de levar adiante as seguintes ações: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ajudar o companheiro que tenha sido ultrapassado pelo atacante; ➤ não deixar que seu oponente direto seja uma opção de passe para o atacante com posse de bola; ➤ interceptar a bola.



**Quadro 4 – Intenções táticas básicas da primeira fase do ensino do Handebol
(conclusão)**

	Atacante	Defensor direto do jogador atacante
Com posse de bola (Jogador com capacidade de decisão)	<ul style="list-style-type: none"> ● Conservar ou manter a bola; ● Progredir para frente com o companheiro (cooperar); ● Desmarcar com posse de bola por meio do drible; ● Orientar-se no espaço; ● Finalizar em condições favoráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Colocar-se entre o jogador com posse de bola e o gol a defender; ● Acossar o jogador que conduz a bola, com intenção de “roubá-la”; ● Perseguir com a intenção de dificultar a ação ofensiva adotada pelo atacante; ● Evitar a infiltração, utilizando progressivamente mais o corpo do que os braços; ● Controlar o adversário do lado do corpo do braço de arremesso;

Fonte: González e Bracht (2012, p. 42).

Nesse sentido, também nos apoiaremos nos estudos de Mitchell, Oslin e Griffin (1997), que aprofundam seus conhecimentos no modelo de ensino dos jogos para a compreensão *Teaching Games for Understanding* (TGFU), que busca trabalhar com problemas táticos desenvolvidos em situações de jogo com o intuito de proporcionar momentos em que o aluno possa ter a compreensão do jogo bem como ir progredindo em suas tomadas de decisões.

Outro ponto importante ao estruturar o trabalho, com a preocupação voltada para o entendimento da lógica interna do jogo, é a possibilidade de o aluno fazer a transferência do entendimento do que permeia o jogo para outro, como exemplo as modalidades de Handebol, do basquete e do futsal possuem aspectos comuns. Segundo Ribas (2005), estas modalidades são classificadas como esporte de invasão e possuem a mesma lógica, portanto o profissional deve atentar-se a esse dado ao desenvolvê-las.



Ampliando nossos estudos, também nos apoiaremos em Parlebas (2008) que colabora para a nossa compreensão sobre o que permeia a lógica do jogo. De acordo com o autor, o jogo apresenta a “lógica interna” e a “lógica externa”.

A “lógica externa” possui relação com a prática esportiva observada do ponto de vista das acepções sociais, culturais, históricas, psicológicas e econômicas que ela representa, tal como adquire da sociedade. Esses significados, que foram e são construídos, influenciam a “lógica interna”. A “lógica interna” diz respeito à dinâmica de cada prática corporal, ou seja, são as demandas relacionadas ao ambiente que solicitam do jogador uma forma específica de jogar (PARLEBAS, 2008).

González e Bracht (2012) descrevem que o conhecimento da lógica interna dos esportes possibilita aos professores uma visão sobre o que permeia as demandas necessárias para que o aluno realize um determinado movimento. Entender estes conceitos, identificá-los na elaboração do programa de ensino e organizar as atividades apropriadas para o ensino de uma modalidade coletiva é o papel do profissional de Educação Física. Para tanto, a seguir, focaremos nas estratégias a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem do Handebol.



3 HANDEBOL E ESTRÁTEGIAS METODOLÓGICAS

3.1 Conhecendo o Handebol: jogo e sua dinâmica

Para ser considerado um esporte, uma modalidade esportiva precisa, necessariamente, apresentar algumas características que a diferenciem de outras manifestações corporais como, por exemplo, a presença de instituições normativas que organizam e delimitam a modalidade na sociedade. “O esporte é um produto cultural que surge do jogo e, somente quando institucionalizado, é assim intitulado” (SADI, 2008, p. 14).

O Handebol é um esporte institucionalizado que, segundo Greco e Romero (2012), teve seu início no século XX. Como a maioria dos esportes, ele surgiu de jogos no período entre os séculos XIX e XX. De acordo com os autores, não há indícios precisos sobre a sua origem, tampouco o país no qual surgiu.

Tenroller (2008) menciona algumas indicações sobre a história da modalidade deixando claro que seus estudos não estão consumados, por isso, é possível haver discussões sobre a temática. O autor destaca alguns fatos históricos a respeito da origem do Handebol.

É atribuído ao professor dinamarquês Holger Nielsen, a partir do ano de 1848, no Instituto de Ortrup, o jogo, naquela época, denominado Haandbold. Naquele mesmo período outro jogo era praticado pelos tchecos, porém estes davam a denominação de Azena a este esporte, que de forma similar, era praticado na Irlanda e no Uruguai (TENROLLER, 2008, p. 19).

O autor supracitado ainda destaca, em sua síntese histórica, que, em 1919, o alemão Karl Schelenz organizou e reformulou as regras da modalidade, colaborando de forma significativa para estruturação do Handebol de campo, que não é o mesmo jogado hoje, e destaca também que sua primeira participação nos Jogos Olímpicos foi em Berlim no ano de 1936 (TENROLLER, 2008).

No Brasil, esse esporte foi claramente divulgado e desenvolvido nas instituições escolares, sendo institucionalizado em 1979 com a criação da Confederação Brasileira de Handebol (CBH). Outro indício de institucionalização no país ocorreu no ano de 1940, com a criação da Federação Paulista de Handebol, segundo Knijik (2009), a primeira Federação a ser criada no Brasil.



Ao analisarmos as características dessa modalidade, inicialmente, percebemos que ela é extremamente dinâmica, classificada por alguns autores como um esporte de invasão, no qual os jogadores se movimentam em momentos de ataque e defesa e, simultaneamente, oposição e cooperação. O objetivo do jogo é fazer gol e para isso se faz necessário invadir o campo adversário (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

A demarcação oficial da quadra de Handebol apresenta 40 m de comprimento por 20 m de largura. A baliza, ou gol, possui 2 m de altura por 3 m de largura, sendo dois no total, estando um de cada lado da quadra, bem ao centro da linha de fundo. À frente do gol, existe uma linha que marca a área do goleiro, isto é, entre a linha de fundo e a área do goleiro há uma distância de 6 m, lugar onde só o goleiro pode entrar (KNIJNIK, 2009).

Oficialmente, ainda de acordo com o autor acima citado, uma partida de Handebol acontece com jogadores acima de dezessete anos, com dois tempos de trinta 30 minutos e um intervalo de 10 minutos. Cada equipe possui seis jogadores na linha e um goleiro. As medidas oficiais da bola são 58 a 60 centímetros para as equipes masculinas e 54 a 56 centímetros para equipes femininas.

Com relação às regras, elas são organizadas e divulgadas pela Federação Internacional de Handebol. No nosso país, existe a Confederação Brasileira de Handebol que é filiada ao órgão internacional responsável por organizar os campeonatos ocorridos no Brasil. São apresentadas dezoito regras, cada uma com subitens.

Explicaremos algumas das principais regras dessa modalidade esportiva: o jogador pode dar apenas três passos estando com a posse da bola e, se optar por se deslocar, terá que driblar a bola no chão; o jogo é dinâmico e o time que está com a posse da bola não poderá ficar muito tempo sem ação ofensiva, um jogo passivo; somente o goleiro pode entrar na área reservada para ele; o jogador não pode retirar a bola da mão do adversário, podendo roubá-la sem tocar no adversário, utilizando as mãos abertas; o tiro de sete metros acontece quando um jogador recebe uma falta, como empurrão ou puxões, estando em posição de gol.

Knijnik (2009, p. 42) define alguns fundamentos para compreender o jogo de Handebol:

- Handebol é definido como um jogo de associação com o adversário, também conhecido como jogo de oposição e invasão;



- No Handebol, a ocupação do espaço é comum a todos os jogadores (não há uma parte da quadra reservada somente a uma equipe), exceto as áreas dos goleiros;
- O jogo se desenrola de forma com que todos participem simultaneamente, seja atacando ou defendendo. Entretanto, a posse de bola entre os jogadores e a equipe é desigual, variável;
- Suas principais demandas são cognitivas, isto é, a todo o momento a modalidade apresenta desafios à inteligência dos jogadores. Esses desafios – ora de cooperação com os colegas da equipe, ora de confronto com os adversários – são sempre realizados em um ambiente aberto, variável, indefinido, e sob pressão temporal;
- Todas as condutas esportivas, do modo de segurar a bola aos passes, passando pelos deslocamentos ofensivos, aparecem e existem em função do adversário. É na relação com este que desenvolvem todos os projetos com técnicos e táticos do jogo – assim, a capacidade relacional é fundamental no jogo (KNIJNIK, 2009, p. 42).

Segundo registro acima, cada momento do jogo, seja o ataque ou a defesa, acontece em ciclos. Assim, cada ciclo apresenta episódios que irão determinar qual técnica deverá ser empregada.

Os esportes de invasão, como o Handebol, apresentam saberes conceituais os quais necessariamente precisam ser desenvolvidos. Knijnik (2009) apresenta alguns princípios que norteiam o jogo, presentes nesses momentos de ataque/defesa, nos ciclos:

- Conquistar superioridade numérica nos variados espaços da quadra, sobretudo naqueles próximos da área do goleiro, local a ser invadido ou protegido;
- Manter continuidade do jogo ofensivo, no sentido de se obter velocidade e fluidez para a preparação da invasão da área, sem interrupções, passes errados ou choques com os adversários. Isso pode ser conquistado com a manutenção do ritmo do ataque, ou com cortes abruptos (“quebras”) deste ritmo de jogo para modificar a velocidade dos movimentos individuais e coletivos e surpreender o adversário;
- Provocar descontinuidade das ações ofensivas, ou seja, é o que a defesa deve fazer para diminuir o ritmo, a velocidade e a fluidez do ataque. Isso pode ser feito com movimentos de dissuasão, ameaças de tomar a bola, corte das linhas de passes, interceptação da bola, bloqueio da passagem dos jogadores e da bola;
- Ocupar espaços, tanto no sentido longitudinal da quadra (profundidade) quanto na transversalidade (amplitude, largura) do espaço de jogo;
- Antecipar-se aos eventos, tanto espacialmente quanto temporalmente;
- Oferecer ajuda mútua e colaboração constante com os colegas de defesa e ataque, no sentido de favorecer a invasão da área, apoiando o arremessador ou, na direção oposta, dificultando esta invasão, ao apoiar o marcador direto de um jogador (KNIJNIK, 2009, p. 43).

Sendo assim, de acordo com esses conceitos, fundamentos e princípios do Handebol, buscamos planejar as estratégias de ensino para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva coletiva Handebol.



3.2 Minijogos/Jogos reduzidos no processo de ensino e de aprendizagem

O esporte de invasão possui características que já foram mencionadas, como oposição e cooperação que ocorrem de forma simultânea durante o jogo. Para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol, elegemos como estratégia de ensino a utilização de minijogos.

Optamos por trabalhar com a expressão minijogos por ser um termo de fácil entendimento para os alunos e para os professores que, possivelmente, terão contato com a pesquisa desenvolvida, apoiando-nos em autores cujas propostas trazem os jogos reduzidos também intitulados como minijogos.

O conhecimento em esportes deve inicialmente ser adaptado/ajustado às características das crianças – jogadores, que podem facilmente reproduzir diferentes jogos de invasão, retendo um grau de conhecimento dos processos ou técnicas de jogo, transferidos de um para outro – o que justifica a utilização de espaços reduzidos. Também chamados de minijogos, estas práticas possibilitam a apreensão da similaridade presente nos jogos de invasão, quando as crianças são capazes de conservar os conhecimentos e táticas dos jogos para a realização de outros jogos (SADI *et al.*, 2008, p. 18).

Fundamentados nessa perspectiva, empregamos o termo minijogos e a utilização de uma estratégia de ensino que possibilite melhor compreensão sobre o que permeia a lógica do jogo e uma participação mais ativa de todos os alunos envolvidos no projeto.

Para que haja a compreensão desses princípios imersos no jogo, buscaremos modificar a forma e a estrutura dele para que ocorra o entendimento sobre a modalidade escolhida. Araújo (2014) salienta que o trabalho com os jogos reduzidos pode propiciar algumas possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem, a saber:

[...] maior participação dos alunos nas ações e situações de jogo, como maiores situações de contato com a bola por todos os alunos, maior frequência de finalizações e maiores possibilidades de marcar o gol, ações de confrontos individuais e coletivos colocando aluno/atleta o mais perto possível da lógica interna do jogo (ARAÚJO, 2014, p. 4).

A utilização dos espaços reduzidos pode proporcionar ao aluno uma proximidade maior com os conceitos trabalhados, como também um percurso que trilha do mais simples até o mais complexo. Clemente *et al.* (2014), em pesquisa com



esta temática, concluíram que os jogos reduzidos proporcionam uma prática inclusiva que permite o desenvolvimento de diferenciados conteúdos da Educação Física.

Costa *et al.* (2010) mencionam que a proposta do TGFU sugere que os jogos sejam modificados com particularidades de forma reduzida, conforme a classe de jogos e como exemplo, citam os jogos de invasão. Se desenvolvermos nossas aulas nessa perspectiva, o aluno poderá experimentar mais vezes, potencializar sua participação e, possivelmente, seu aprendizado na aula.

Nestes minijogos, temos o entendimento de que se faz necessário fundamentá-los com o princípio de não estimular a reprodução de técnicas, mas de propor momentos nos quais o aluno necessariamente terá que resolver problemas e, dessa forma, assimilar conhecimentos (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Partimos do princípio de que para o aluno resolver situações-problema, os minijogos necessariamente deveriam ser adaptados, seguindo as referências de quatro princípios pedagógicos mencionados por Graça e Mesquita (2007), que apoiam seus estudos no modelo TGFU, que são:

[...] a seleção do tipo de jogo (*game sampling*); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo) (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 402).

Ainda nessa perspectiva, os autores destacaram qual postura o professor precisa assumir ao desenvolver tal estratégia metodológica, uma vez que a função do professor é de suma importância para que aconteça a aprendizagem. Logo, o ensino deve ser marcado por momentos de planejamento, intervenções e presença atenta aos acontecimentos durante o jogo.

O papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções: (a) o professor estabelece a forma de jogo; (b) o professor observa o jogo ou a exercitação; (c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo); (d) o professor observa o jogo; (e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário); o professor observa o jogo e intervém para ensinar (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 403).



Outro ponto importante observado pelos autores está relacionado ao papel do aluno durante o jogo, visto que essas estratégias proporcionam momentos nos quais eles podem ser protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem.

O modelo TGFU acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor activo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 403).

É notório que, portanto, as estratégias de ensino que trabalham com a redução do espaço, com os minijogos, poderão ser grandes aliadas para o professor na organização, no planeamento e no desenvolvimento de suas aulas relacionadas ao conteúdo esporte.



4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem aqui estabelecida é de perspectiva qualitativa, a que melhor colaborou para o andamento do projeto neste tipo de pesquisa social. De acordo com Minayo (2002, p. 22), “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações”. E nesse campo, o pesquisador busca, de forma ativa, alcançar os sentidos e os significados da pesquisa desenvolvida.

No âmbito escolar, espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida, existem muitas variáveis, sendo necessário um olhar diferenciado do investigador na área da educação. De acordo com Franco (2003a), o pesquisador deverá estar imbuído dos conhecimentos que já foram produzidos pela sociedade e comprometido com a construção e reconstrução deles.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) menciona que o professor pesquisador que investiga sua realidade, nesse processo de se debruçar (no sentido de olhar e analisar sua própria prática), desenvolve seus conhecimentos articulando-os com os já adquiridos no processo de formação e aprimora aspectos que podem modificar sua prática. Lüdke (2001), do mesmo modo, salienta a importância de o professor pesquisar sua prática destacando os saberes docentes em uma perspectiva de ação reflexiva.

Segundo Franco (2003b), a pesquisa em educação procura associar-se a um processo de construção e reconstrução dos conhecimentos. Esse movimento complexo é que deve propor um novo significado para aquele conhecimento e uma ampliação direcionada para um percurso mais científico. Sendo assim, a pesquisa desenvolveu-se nesse sentido.

A pesquisa em educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa (FRANCO, 2003b, p.190).



Diante desta perspectiva qualitativa, optamos por adotar como delineamento metodológico a pesquisa-ação, aquela na qual o pesquisador influencia diretamente o processo educacional.

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p.16).

Conforme Thiollent (2007), a pesquisa-ação possui um caráter social diretamente relacionado ao processo educacional em que o pesquisador que ensina é também o investigador da sua própria realidade.

Nesse sentido, para assegurar uma postura coerente com as ações, imbuídos desses conceitos, empregamos a pesquisa-ação. Segundo Franco (2005, p.497), deve-se priorizar o processo de pesquisa-ação: “numa dinâmica pedagógica que produza, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico”. Dentro dessa concepção, professora e alunos, envolvidos nesse processo reflexivo, constroem e reconstróem conhecimentos relacionados ao esporte desenvolvido.

Chizzotti (2010) enfatiza que numa pesquisa-ação realizada no cotidiano escolar é fundamental que haja grande envolvimento de professores e alunos, ou seja, dos atores participantes da pesquisa na busca de soluções para os problemas levantados no dia a dia escolar, propondo mudanças por meio de ações que sejam direcionadas para a construção de novos sentidos e significados.

Para a pesquisa-ação é indispensável que haja uma organização das ideias e das ações no desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, Chizzotti (2010) apresenta alguns passos para serem estruturados e seguidos no desenvolvimento do projeto. O percurso inicia-se com o processo de identificação do problema, seguindo para formulação do problema, logo em seguida para a implementação de uma ação, bem como para a execução da ação e a avaliação dos resultados com o objetivo de garantir também a continuidade da ação no âmbito escolar que propõe mudanças significativas no sistema. Pimenta (2005) destaca a relação existente entre os sujeitos e o contexto na pesquisa-ação.



A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos [...] (PIMENTA, 2005, p. 523).

Sendo assim, esse envolvimento entre os professores e alunos, desde o início do processo, transforma-se em ações que estarão direcionadas para o mesmo sentido. O entendimento de que a participação ativa deverá ser conjunta adquire uma perspectiva de envolvimento de todos na ação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, fundamentado em suas delimitações metodológicas, foi desenvolvido com o objetivo de identificar e analisar o entendimento dos alunos sobre a lógica do jogo a partir da implementação de uma estratégia de ensino, minijogos/jogos reduzidos, durante o processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol.

Os envolvidos nesta pesquisa foram alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual. A sala escolhida apresentava, no início do ano, um total de 35 alunos, mas no 4.º bimestre, período no qual foi realizada a pesquisa, houve um remanejamento dos alunos para outras salas. Dessa forma, a sala ficou com um total de 29 alunos sendo 13 meninas e 16 meninos.

A escolha desta sala ocorreu devido à ausência de eventos planejados no calendário escolar na segunda-feira, como festas e feriados, dia em que foram ministradas as aulas de Educação Física para essa turma. Outro motivo relevante é a elevada frequência dos alunos na escola e na disciplina, o que facilita o transcurso do projeto que aconteceu durante um bimestre. O ponto negativo se refere à disposição das aulas no horário, uma aula aconteceu antes do intervalo e a outra logo depois dele.

De acordo com as normas éticas solicitadas nas pesquisas com seres humanos, os participantes do estudo e os responsáveis e os estudantes assinaram um termo. Foram eles o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” – TCLE (Apêndice A), que foi assinado pelos responsáveis e o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” – TALE (Apêndice B) assinado pelos alunos participantes da pesquisa.

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, com o parecer número 3.760.052.



4.2 O universo da pesquisa e as estratégias de coleta de dados

Na pesquisa de natureza qualitativa determinada como pesquisa-ação, foram utilizados para a coleta de dados (a fim de identificar com profundidade a aplicabilidade de uma estratégia de ensino) vários instrumentos, dentre eles uma ficha de autoavaliação inicial e final, rodas de conversas, uma ficha para avaliação colaborativa inicial, final e reteste e, por último, diário de aula da professora.

Ensinar um esporte é um processo que exige, a princípio, uma avaliação diagnóstica dos jogadores para que se possa nortear todo o desenvolvimento do trabalho. Como apontam González e Bracht (2012), concordamos com suas colocações sobre essa temática que se apresenta de forma complexa.

[...] avaliar quando se ensina o esporte é importante para diagnosticar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos sobre a modalidade que se está ensinando, propiciar feedback que ajude o estudante a entender os avanços e as dificuldades em seu desempenho no jogo [...] (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 96).

Assim, necessariamente, é essencial avaliar para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles trazem de suas experiências de vida sobre a temática a ser desenvolvida, destacar potencialidades e dificuldades. Esta sondagem desses conhecimentos instrumentará todo desenvolvimento seguinte como menciona Luckesi (2011).

A princípio, foi utilizada observação que visou realizar o diagnóstico inicial, conforme recomendações encontradas em Franco (2005, p. 497), “Todos os manuais a respeito das fases/etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida [...]”. Assim as observações diagnósticas foram registradas no diário de aula da pesquisadora/professora.

As observações, segundo Zabalza (2004, p. 27), “[...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação, capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. Bem realizadas e sustentadas nas percepções do professor, devem ser registradas no diário de aula. O autor ainda salienta a riqueza ao utilizar-se do diário de aula como um instrumento de coleta de dados, pois pode gerar uma reflexão de sua própria ação e, a partir daí, servir de orientação para novas



práticas. As observações, neste trabalho, tiveram como foco fazer os alunos entenderem o jogo, ter a postura necessária nos minijogos e nas ações táticas.

Outro instrumento que foi aplicado neste trabalho foi a autoavaliação, visto como roteiro de duas questões utilizadas na perspectiva de que, segundo Del-Masso *et al.* (2018, p. 12), devem ser “compostas por uma série de perguntas elaboradas previamente”. Essas perguntas estão relacionadas ao que permeia a “lógica do jogo”, levando em consideração a linguagem utilizada pelos alunos de acordo com a faixa etária. Esses questionamentos, conforme com Lüdke e André (1986), possuem a função de coletar dados sobre um determinado acontecimento, um indivíduo ou grupo, composto de perguntas abertas ou fechadas destinadas aos sujeitos da pesquisa. Na pesquisa em questão, serão utilizadas questões abertas para que os sujeitos apontem suas percepções de forma livre.

Um momento proporcionado para as discussões e reflexões foi a roda de conversa, um espaço rico de detalhes, de extrema importância para que os estudantes expressem suas intenções e compreensões por meio dos diálogos realizados. Para Mrech (2009, p. 301):

[...] sua importância no contexto do projeto se fez mais propriamente pelo fato de a conversação realizada com os adultos ter possibilitado a produção de uma conversa dos professores com as crianças, resultando, por fim, no estabelecimento conjunto de novos procedimentos [...].

O questionário “colaborativo” inicial e final compreendeu questões nas quais os alunos responderam avaliando seus colegas, com o objetivo de identificar o comportamento deles durante o jogo. Cada aluno avaliou um discente jogando. Depois, os papéis foram trocados e quem estava avaliando teve sua vez de jogar e também de ser avaliado. De acordo com González e Fraga (2012), esse instrumento, também chamado de coavaliação, é bastante utilizado nos esportes de invasão.

E por fim, de acordo com Molina (2015, p. 669): “O questionário aplicado na conclusão da proposta pode ser a estratégia adotada pelos professores para conhecer a opinião dos estudantes que não se expressam verbalmente ou voluntariamente”. No presente trabalho, esse questionário possui a intenção de registrar aspectos que ainda não foram percebidos e de constituir-se na autoavaliação final.

É preciso destacar que, nas fichas referentes à avaliação colaborativa em trios, não foi possível comportar todos os aspectos relacionados às ações táticas



elaborados pelos autores González e Fraga (2012). Desse modo, optou-se por selecionar itens básicos para a organização da ficha de avaliação colaborativa. Pensamos também sobre a inexperiência dos alunos com a possibilidade de avaliar o colega e muitos itens ficarem perdidos nas marcações. Dessa forma, foram escolhidos pontos com relação às situações de defesa e de ataque para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

4.3 O contexto da pesquisa

O local de intervenção aconteceu em uma escola estadual pública do município de Bauru – SP, localizado a noroeste da capital. O município conta com, aproximadamente, 337 mil habitantes e possui 53 escolas estaduais.

A escola estadual escolhida para o desenvolvimento do projeto contava com 845 alunos no total, sendo 340 no período da manhã e 191 no período da noite esses alunos cursavam o Ensino Médio. Já no Ensino Fundamental, 314 alunos estudavam no período da tarde. A sala escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi um 9.º ano do Ensino Fundamental.

As aulas de Educação Física acontecem no mesmo período de aula regular e todos os componentes curriculares de cada etapa ocorreram concomitantemente: Fundamental II no período da tarde e Ensino Médio no período da manhã; foram ministradas duas aulas semanais de Educação Física para cada turma, cada aula com a duração de 50 minutos.

A escola possui um amplo espaço; o prédio comporta 12 salas no piso superior e 6 salas no piso inferior. Há também sala dos professores, sala de informática, laboratório de ciências, laboratório de matemática, sala áudio-visual, sala da direção, sala da coordenação, sala de reuniões, biblioteca, cozinha, refeitório, cozinha para os funcionários, banheiros, pátio, uma quadra descoberta e uma quadra coberta.



4.4 Intervenção: o desenvolvimento da pesquisa

A intervenção aqui apresentada desenvolveu-se pela pesquisadora que também era professora da turma em questão, em um 9.º ano do Ensino Fundamental. Foram ministradas aulas de EFE com base no ensino da modalidade esportiva Handebol. As aulas foram elaboradas a partir de minijogos/ jogos reduzidos para que houvesse a aprendizagem do que permeia a lógica do jogo.

As aulas foram iniciadas na segunda quinzena de outubro de 2019, com a apresentação do projeto e consulta de aceite da participação no estudo e foram concluídas na primeira semana de dezembro, totalizando ao final do estudo em 10 aulas duplas.

Inicialmente, no projeto, foram propostas 16 aulas. Estudando o novo Currículo Paulista já adequado à BNCC, optou-se por desenvolver um planejamento com menos aulas, pois havia outras temáticas a serem desenvolvidas para a série, bem como durante o bimestre.

Dessa forma, preferiu-se desenvolver um trabalho mais próximo da realidade da escola e do Currículo Paulista. Dentre as temáticas e o objeto de conhecimento que devem ser desenvolvidos durante todo ano letivo para o 9.º ano do Ensino Fundamental estão os Esportes de Invasão e de Combate; Esportes Paraolímpicos; Ginástica de Condicionamento Físico e de Consciência Corporal; Danças de Salão; Lutas do Mundo; Práticas Corporais de Aventura na Natureza; Corpo Movimento e Saúde e Hábitos Alimentares; Corpo Movimento e Saúde: exercícios físicos e composição corporal; Corpo Movimento e Saúde: treinamento físico (SÃO PAULO, 2019).

As 10 aulas destinadas ao estudo foram suficientes para análise da aprendizagem do esporte de invasão Handebol e não interferiram nas atividades voltadas aos demais objetivos esperados para os alunos. Assim, procurou-se descrever de forma bem detalhada as aulas que foram desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem da modalidade em questão.

Abaixo serão relatadas as 10 aulas duplas, descritas de forma minuciosa, bem como os objetivos de cada aula e os desenhos das miniquadras. A quadra da escola em que foi desenvolvida a pesquisa foi dividida em quatro partes e transformadas em miniquadras, sendo esta, a organização predominante durante o desenvolvimento do projeto.



Primeira aula dupla

Objetivos: Diagnosticar o jogo, aplicar autoavaliação e a avaliação colaborativa.

Iniciou-se o desenvolvimento do trabalho apresentando o programa das aulas embasado no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol, bem como dada a explicação sobre as avaliações diagnósticas que iríamos fazer durante a aula.

Dando sequência, partiu-se para a avaliação colaborativa em trios, representada no quadro abaixo.

Ficha 1 – Avaliação colaborativa em trios da defesa

AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS ☺	
Aluno (a) avaliado:	Data:
Aluno (a) colaborador (defesa):	Adversários:
Aluno (a) colaborador (ataque):	Companheiros da Equipe:
DEFESA	QUANTAS VEZES?
1) Recuperação da bola, tenta roubar a bola? OBS:	
2) Impede a progressão do jogador adversário, coloca-se entre o gol e a bola? OBS:	
3) Protege seu gol no seu campo, voltando para defender? OBS:	

Fonte: Elaborada pela autora.



Ficha 2 – Avaliação Colaborativa em trios do ataque

AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS ☺	
Aluno (a) avaliado:	Data:
Aluno (a) colaborador (defesa):	Adversários:
Aluno (a) colaborador (ataque):	Companheiros da Equipe:
ATAQUE	QUANTAS VEZES?
1) Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola? OBS:	
2) Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol? OBS:	
3) Solicita a bola com o braço estendido? OBS:	
4) Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega? OBS:	
5) Finaliza ao gol e arremessa a bola? OBS:	



Esta avaliação aconteceu da seguinte forma: foram três alunos que efetuaram um papel a cada momento. Enquanto o primeiro aluno participava do jogo e era avaliado pelos colegas, um segundo aluno avaliava as ações do primeiro somente quando esse se encontrava no ataque, e o terceiro aluno avaliava as ações do primeiro aluno somente na defesa. Ou seja, um aluno jogava, um avaliava o ataque e outro avaliava a defesa. Depois trocavam-se os papéis.

Cada jogo durou 8 minutos e utilizou toda quadra de Handebol e teve times compostos por quatro jogadores. O jogo ocorreu com o objetivo de acertar os alvos colocados dentro do gol, sendo esses: três coletes pendurados e três cones no chão. Assim, o aluno que acertasse o colete ou o cone marcava gol. Para que acontecesse o jogo propriamente dito, foram apresentadas algumas regras simples do Handebol tais como:

- O objetivo do jogo é acertar os objetos (colete e o cone) do adversário, marcando o gol;
- Observar e respeitar as delimitações, as linhas da quadra de Handebol;
- Não correr com a bola na mão e se faz necessário quicar a bola para se deslocar;
- Não entrar na área do goleiro;
- Será constituída falta caso o adversário tire a bola da mão do jogador ou empurre o colega;
- Caso a bola saia na linha lateral, será o time adversário que a colocará em jogo novamente, colocando os pés na linha.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os alunos avaliaram colaborativamente seus colegas durante o jogo, a pesquisadora, professora da turma, observava e fazia as anotações para a sua avaliação diagnóstica no diário de aula. Utilizou-se a filmagem como mais um recurso que foi retomado juntamente com os alunos para discussão e reavaliação do jogo inicial.

Em um segundo momento da aula, os alunos responderam a autoavaliação inicial, na qual puderam descrever seus conhecimentos prévios descritos a seguir.



Ficha 3 – Autoavaliação Inicial

Autoavaliação		
Nome:		
Série:		
Número:		
1) Quais são os conhecimentos que você já possui sobre o Handebol? (Regras /História/Entendimento do jogo) Descreva de forma detalhada.		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
2) Você já jogou Handebol? Marque um X na resposta que mais se aproxima.		
SIM	ÀS VEZES	NUNCA
Descreva de forma detalhada como você joga, suas dificuldades e suas potencialidades.		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversas para que os alunos pudessem colocar suas percepções.

Segunda aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo, algumas regras, identificar a presença do companheiro e a importância do passe.

Iniciou-se com uma roda de conversa lembrando o que foi realizado na aula anterior e foram explicados o objetivo da aula e a dinâmica dos minijogos. Para agilizar

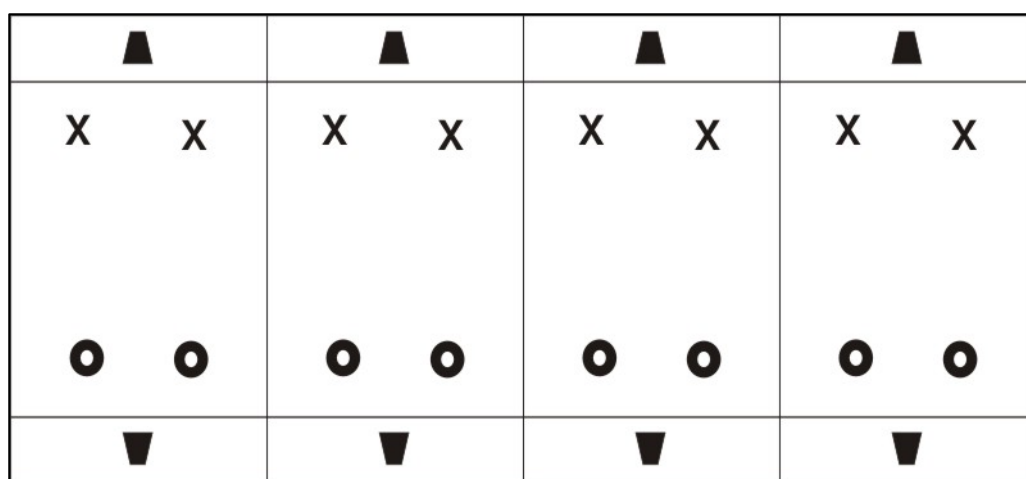


a montagem das miniquadras, foi solicitado aos alunos que ajudassem na organização.

Dividiu-se a quadra em quatro miniquadras com cones menores de plástico, e a sala em times de dois jogadores, preferencialmente um menino e uma menina, mas algumas duplas ficaram apenas com meninos.

As miniquadras ficaram dispostas dessa forma:

Figura 1 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão sobre a importância do companheiro



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

Cada campo tinha como alvo um cone maior que os alunos deveriam acertar para marcar o ponto. Não era permitido bater a bola no chão (quicar a bola). A bola utilizada foi a de borracha de iniciação esportiva; em duas miniquadras ficavam as bolas de número 10 e nas outras duas as de número 8. Após quatro minutos, os jogadores, em sentido horário, trocavam de miniquadra e mudavam, portanto, seus adversários.

Ao final da aula, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem colocar suas percepções sobre o objetivo da aula e como eles se perceberam jogando os minijogos.

Terceira aula dupla

Objetivos: Analisar as filmagens dos jogos da primeira aula e identificar suas ações durante os jogos para que pudessem compreender em qual nível de evolução do jogo eles estavam e também interpretar a dinâmica do jogo.



Iniciou-se a aula na sala de leitura discutindo sobre o que foi desenvolvido na aula anterior. Os alunos assistiram à filmagem do primeiro jogo da avaliação diagnóstica inicial e, em seguida, a professora/pesquisadora da turma explicou sobre os níveis de evolução do jogo.

A turma foi dividida em trios de forma que permanecessem nos mesmos trios da avaliação colaborativa inicial. Assim, puderam discutir sobre como cada um se posicionou durante o jogo, somar quantas vezes efetuaram determinada ação tática e discutir com seus colegas sobre seus posicionamentos durante o jogo, suas limitações e o que poderiam realizar para melhorar o jogo.

Além de dialogar sobre seus posicionamentos, os alunos realizaram algumas anotações descrevendo em quais níveis de evolução do jogo estavam e o que deveriam fazer para melhorar suas ações individuais durante o jogo.

Quarta aula dupla

Objetivos: Compreender alguns elementos estruturais que permeiam a lógica interna do jogo e a compreensão e assimilação de algumas regras, bem como valorizar a comunicação gestual.

Iniciou-se com uma roda de conversa e explicou-se o objetivo da aula e, em seguida, montou-se as miniquadras com os alunos já familiarizados com a organização, o que agilizou o processo.

As miniquadras ficaram dispostas da seguinte forma:

Figura 2 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão da lógica interna do jogo

▲	▲	▲	▲
X X X	X X X	X X X	X X X
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○
▼	▼	▼	▼

Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).



Dessa vez, a sala foi dividida com três jogadores em times mistos (menino e menina) e os alunos puderam vivenciar algumas regras como, por exemplo, quicar a bola no chão (como um recurso para se deslocar) e cobrança de lateral com os pés na linha. Puderam compreender os elementos estruturais que eles haviam discutido na aula anterior como sair da marcação para receber a bola e ocupar melhor os espaços da quadra.

A cada 4 minutos, mudavam de miniquadra trocando de adversários e faziam um rodízio no sentido horário. Ao final da aula, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem dialogar e discutir sobre os minijogos realizados e verificou-se se o objetivo da aula foi atingindo.

Quinta aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo e identificar a movimentação necessária para defender sua baliza e aproveitar a superioridade numérica para atacar.

Iniciou-se com uma roda de conversa explicando qual era o objetivo da aula, bem como sobre a dinâmica dos minijogos e o que foi desenvolvido na aula anterior.

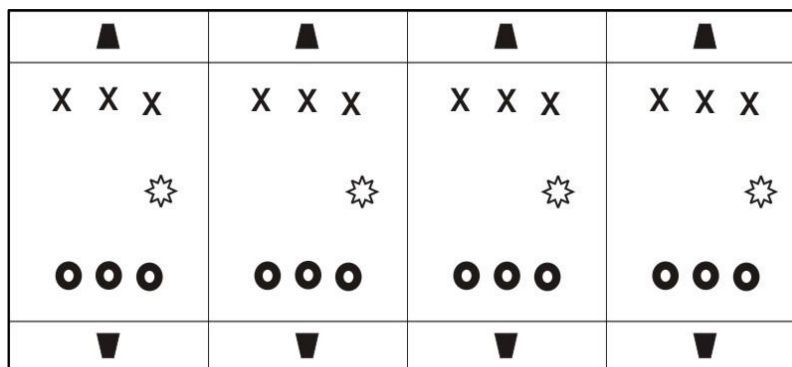
Solicitou-se que fizessem uma pesquisa sobre algumas temáticas relacionadas ao Handebol. Cada grupo deveria apresentar o trabalho em forma de cartaz, na aula seguinte, com os temas: História do Handebol; Regras do Handebol; O Handebol no Brasil (Feminino e Masculino); A quadra de Handebol e Características do Handebol como um Esporte de Invasão.

Os grupos foram montados aleatoriamente, cada um com uma temática. Em seguida, com a ajuda dos alunos, foram montadas as miniquadras.

As miniquadras ficaram dispostas da seguinte forma:



Figura 3 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão de aspectos relacionados a superioridade numérica



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

As regras da aula anterior foram mantidas e o objetivo era que os alunos deveriam acertar o cone para marcar o ponto. Durante o minijogo, havia uma variável de jogadores - quatro contra três que acontecia da seguinte forma: a cada minijogo um jogador era escolhido ficando sem colete, denominado de coringa. Esse jogador somente atacava; assim o ataque sempre ficava com quatro jogadores enquanto a defesa com três. Após 4 minutos, os jogadores em sentido horário trocavam de quadra mudando os adversários, assim como o coringa também era trocado e todos os jogadores puderam ser o coringa.

Ao final da aula, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem falar sobre suas percepções quanto à movimentação necessária para defender sua baliza e como aproveitaram a superioridade numérica para atacar.

Sexta aula dupla

Objetivos: Compreender algumas regras exercitando e participando da arbitragem, apresentação dos trabalhos na aula anterior. Reavaliar os alunos através da observação.

Iniciou-se com uma roda de conversa com a explicação do objetivo da aula e, em seguida, os alunos apresentaram os trabalhos solicitados na aula anterior.

Nessa aula, utilizou-se a quadra inteira para realizar o jogo de Handebol e cada time contava com cinco jogares. A cada 2 minutos, foi efetuado um rodízio de jogadores no gol fazendo com que todos os jogadores passassem pelo gol.

Cada time que aguardava para jogar escolhia um árbitro e, enquanto seu time aguardava, o aluno escolhido arbitrava. Cada jogo contava com dois árbitros.



Não foi realizada a roda de conversa por falta de tempo.

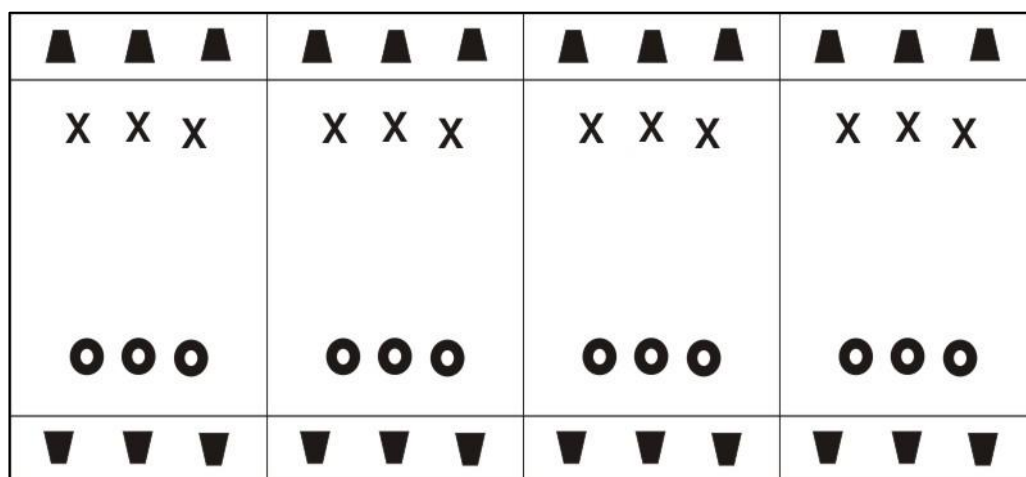
Sétima aula dupla

Objetivos: Identificar a movimentação necessária para defender sua baliza, bem como posicionamentos de defesa entendendo a dinâmica do jogo.

Iniciou-se com a roda de conversa explicando o objetivo da aula e os alunos ajudaram a montar as miniquadras.

As miniquadras ficaram dispostas dessa forma.

Figura 4 – Miniquadras, estratégia de ensino para compressão existente entre o ataque e a defesa



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

Cada miniquadra tinha três cones como alvos que os alunos deveriam acertar para marcar um ponto. Os times foram divididos em equipes com três jogadores, sendo que cada jogador tinha um cone para defender, mas podiam atacar em qualquer cone do time adversário. Foram inseridas outras regras como exemplo, a falta quando o jogador tivesse duas saídas.

Após 4 minutos, os jogadores, em sentido horário, trocavam de miniquadra, mudavam assim seus adversários e mantiveram uma mesma dinâmica, pois cada jogador defendia um cone.

Ao final da aula, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem falar sobre suas percepções quanto às suas ações individuais durante o minijogo, quais foram suas dificuldades e facilidades.



Oitava aula dupla

Objetivos: Analisar um jogo oficial de Handebol para que os alunos possam identificar os posicionamentos de cada jogador e observar como ocorria a interação entre eles, além de compreender a dinâmica de um jogo oficial.

Fomos para a sala de leitura da escola para assistir a um trecho de um jogo oficial de Handebol Juvenil Feminino¹ e depois o Masculino². O jogo assistido referia-se a uma partida de campeonato juvenil, a escolha desse vídeo e não de outro foi com o intuito de que eles visualizassem jogos oficiais com jogadores próximos da idade dos alunos. Foram explicados o posicionamento e a função de cada jogador.

Em seguida, todos foram para a quadra e os alunos puderam jogar e utilizar toda a extensão da quadra de Handebol. Dessa vez, com o número oficial de jogadores - total de sete jogadores em cada time - cada jogador escolheu a posição que gostaria de jogar (Ponta-direita, meia-direita, central-armador, meia-esquerda, ponta-esquerda e pivô).

Os jogos foram desenvolvidos utilizando algumas regras oficiais do jogo de Handebol. Apenas a duração da partida foi modificada, por conta do tempo, e cada jogo teve a duração de 5 minutos.

Não foi realizada a roda de conversa por falta de tempo.

Nona aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo; entender as regras através da arbitragem e identificar as ações individuais durante um pequeno festival.

Iniciou-se com uma roda de conversa para explicar o objetivo da aula e foi organizado um pequeno festival para que as equipes jogassem entre si.

Os alunos escolheram os times e essa escolha foi alternada em um menino e uma menina, caracterizando os times de forma mista. Os alunos escolheram jogar com cinco jogadores na linha e um goleiro e a cada 2 minutos, ocorria o rodízio do goleiro, todos passando pelo gol. Os alunos, em consenso, escolheram também os árbitros da partida.

¹ Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=zL5uO9xDYk0>

² Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=7E2jwB2n0Do>



Ao final da aula, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem falar sobre suas percepções quanto suas ações individuais durante o jogo e sobre o pequeno festival.

Décima aula dupla

Objetivos: Aplicar a avaliação final utilizando os recursos da autoavaliação e realizar a avaliação colaborativa em trios.

Iniciou-se com uma roda de conversa por meio da retomada de todas as aulas, de forma bem sucinta, e depois partimos para os esclarecimentos sobre as avaliações finais.

A avaliação colaborativa em trios foi realizada da mesma forma como explicada na primeira aula dupla. Três alunos efetuaram um papel a cada momento. Enquanto o primeiro aluno participava do jogo e era avaliado pelos colegas, um segundo aluno avaliava as ações táticas do primeiro e, somente quando este se encontrava no ataque, o terceiro aluno avaliava as ações do primeiro aluno somente na defesa. Ou seja, um aluno jogava, um avaliava o ataque e outro avaliava a defesa. Depois trocavam-se os papéis.

Cada jogo durou 8 minutos, e foi utilizada toda a quadra de Handebol e aplicadas as regras oficiais. Os times eram compostos por quatro jogadores e foram mantidos os mesmos times que jogaram na avaliação diagnóstica inicial.

O jogo aconteceu com o objetivo de acertar os alvos, colocados dentro do gol, que corresponderam a três coletes pendurados e a três cones no chão. Assim, o aluno que acertasse o colete ou o cone marcaria o gol. Não houve a utilização de filmagem nessa aula, mas sim, feitas as anotações no diário de aula da professora.

Em um segundo momento, foi feita uma roda de conversa e cada aluno recebeu a sua avaliação colaborativa inicial. Ao finalizá-la, puderam analisar e fazer comparações, dialogar com seus pares abertamente e comentar sobre as dificuldades e os avanços. Em seguida, responderam a autoavaliação final que está descrita a seguir.



Ficha 4 – Autoavaliação Final

Autoavaliação (Final)		
Nome:	Série:	Número:
Obs: É autorizado o uso do verso da folha		
1) Quais são os conhecimentos que você aprendeu sobre o Handebol depois das aulas desenvolvidas? (Regras / História / Entendimento do jogo) Descreva de forma detalhada.		
2) Escreva sobre sua atuação no jogo e sobre o que você aprendeu nessas aulas com relação às ações táticas abaixo:		
a. Interação com a equipe:		
b. Dinâmica do jogo na defesa e volta para defesa do gol:		
c. Dinâmica do jogo no ataque e criação de espaços para recebimento da bola:		
d. Comunicação entre os companheiros de equipe:		
e. Postura em relação aos adversários:		
3) O que acha que você precisa melhorar com relação ao jogo? Por quê? Aponte suas dificuldades e potencialidades.		
4) Partindo de 0 a 10, qual nota você merece de acordo com a sua evolução nas aulas? Justifique sua resposta.		

Fonte: Elaborada pela autora.

4.5 O percurso de análise dos dados coletados

A partir dos dados coletados, foram analisados e interpretados todo o material. Marconi e Lakatos (2011, p. 21) mencionam que “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas”. A análise tenta buscar as associações entre os fatos estudados e a interpretação dá sentido e significado à luz dessas relações.

Nesta etapa, foram construídas categorias a partir dos dados encontrados, fundamentados na bibliografia estudada, para que pudessem evidenciar as



possibilidades e as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Handebol.

[...] As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 2009, p. 70).

Evidenciaram-se as ideias de Gomes (2009) com a leitura criteriosa de todo material e com o destaque dos fatos mais presentes tanto nos dados coletados dos alunos quanto nos da pesquisadora. Assim, foram criadas as categorias a partir de elementos comuns, apoiados em conceitos já aprofundados anteriormente na revisão de literatura, que contribuíram para o alcance do objetivo desse trabalho.

Outra forma de comparação foram as anotações sobre as ações realizadas pelos alunos na primeira aula dupla, na avaliação inicial e na última aula dupla na avaliação final. Nesta perspectiva, foi possível realizar a estatística descritiva e comparar as médias obtidas nos escores de ações de defesa e de ataque apresentados pelos alunos através do *Test T Student*. Um reteste foi planejado para ser aplicado após as férias para garantir se houve a retenção da aprendizagem.



5 O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE MINIJOGOS/JOGOS REDUZIDOS

Nesse capítulo, resgatou-se os objetivos geral e específicos apontados inicialmente, a fim de analisar os dados coletados à luz da abordagem teórica perscrutada para que, com profundidade e respaldados, pudéssemos na sequência responder às questões elaboradas na pesquisa.

Analisou-se todo o material coletado através das observações, anotações nos diários de aula³, da autoavaliação inicial e final, bem como a partir da avaliação colaborativa em trios inicial, final e através do reteste para identificar a aprendizagem dos alunos. Assim, organizou-se os dados descrevendo de forma minuciosa, articulando-os de acordo com os sentidos e significados apresentados.

Retomando o objetivo de identificar e analisar o entendimento dos alunos sobre a lógica do jogo, a partir da implementação de uma estratégia de ensino por meio de minijogos/jogos reduzidos no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva Handebol, discursaremos sobre os dados coletados.

Para tanto, aponta-se as categorias que clarificam as análises: 1) Os saberes conceituais e corporais apresentados pelos alunos no início da pesquisa; 2) Reflexões dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem no jogo de Handebol; 3) O entendimento dos alunos sobre a dinâmica do jogo – a lógica interna; 4) Os minijogos/jogos reduzidos: uma estratégia de ensino e a participação dos alunos; 5) Os saberes conceituais e corporais manifestados pelos alunos ao final da pesquisa.

5.1 Os saberes conceituais e corporais apresentados pelos alunos no início da pesquisa

Nesse subcapítulo, buscou-se descrever os conhecimentos acerca dos saberes conceituais e corporais dos alunos identificados nas avaliações diagnósticas, bem como no diário de aula da professora pesquisadora. Dissertaremos sobre as respostas obtidas nas avaliações diagnósticas.

³ Os diários das aulas, mencionados no decorrer das análises de dados, foram nomeados por D1, D2, ..., D10, e D representa a inicial de diário seguido de seu número de identificação.



De acordo com o diário de aula D1, no dia da aplicação das avaliações diagnósticas estavam presentes 28 alunos dos 29, pois houve somente uma ausência de maneira que 28 alunos responderam à autoavaliação inicial. Quando fomos para avaliação em trios, somente 24 alunos realizaram a prática. Destacaremos abaixo de forma mais precisa alguns fatos ocorridos durante esse processo de avaliação.

Os quatro alunos que não participaram da avaliação em trios foram duas meninas e dois meninos. Esses ficaram observando a aula. As duas meninas relataram que não gostavam de Educação Física. Um menino sofreu acidente de moto e realmente não tinha condições de participar da aula, o outro menino sofria de asma frequentemente, nunca fizera aula prática, e durante a aplicação da avaliação uma aluna se recusou a jogar, pois estava com problemas pessoais. Desta forma, sua avaliação não foi realizada.

Após análise, discorreremos sobre as respostas encontradas acerca da primeira questão aberta sobre os conhecimentos prévios (Quais são os conhecimentos que você já possui sobre o Handebol? - Regras / História / Entendimento do jogo- Descreva de forma detalhada).

Os alunos descreveram seus conhecimentos sobre os saberes conceituais que eles possuíam sobre o Handebol. Mencionaram algumas regras, sem registro de nenhum fato histórico e alguns aspectos que caracterizam pouco entendimento sobre o jogo. Agrupamos as respostas que foram três ou mais vezes mencionadas sobre essa questão, apresentadas no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Respostas dos alunos sobre os conhecimentos conceituais



Fonte: Elaborado pela autora.



Constatou-se, de forma expressiva, que os alunos possuíam alguns conhecimentos prévios restritos relacionados ao Handebol. A maioria dos alunos mencionou que o Handebol possuía características comuns com o futebol, mas não deixaram claro o entendimento sobre esse comparativo. Silva (2017) indica que os alunos, ao descreverem sobre o Handebol nas avaliações diagnósticas, relacionaram características comuns a outro esporte e não mencionaram o funcionamento do jogo. Segundo a autora, a presença do futsal na cultura escolar é bem significativa e, por isso, possibilitou as comparações entre os esportes.

Surgiram nas respostas o objetivo e algumas regras do jogo como: realizar o gol, o número de atletas, as duas equipes, não uso dos pés e uso da mão. Porém, este entendimento não foi da maioria e surgiu em menor número de alunos. Isto demonstra diferenças individuais nesta etapa inicial em relação aos saberes conceituais sobre a modalidade, como descritos por González e Bracht (2012). Não houve nenhuma referência à história da modalidade nas respostas analisadas. Algumas anotações indicam as análises:

[...] O Handebol é praticamente um futebol de salão só que com as mãos só que tem algumas diferenças como por exemplo não se pode invadir a área do goleiro [...] (Fred).⁴

[...]É como se fosse um futebol, porém deve ser jogado com as mãos e os pontos são contados da mesma forma através do “gol”[...] (Jenifer).

A partir destas respostas, pode-se concluir que os alunos já tinham alguns conceitos sobre as regras do jogo conforme descreveu Tenroller (2008), que apresenta o Handebol como um esporte coletivo, realizado oficialmente com dois tempos de 30 minutos, jogado em uma quadra, que tem como objetivo realizar o gol, utilizando as mãos os jogadores vão fazendo passes até chegar próximo do seu objetivo.

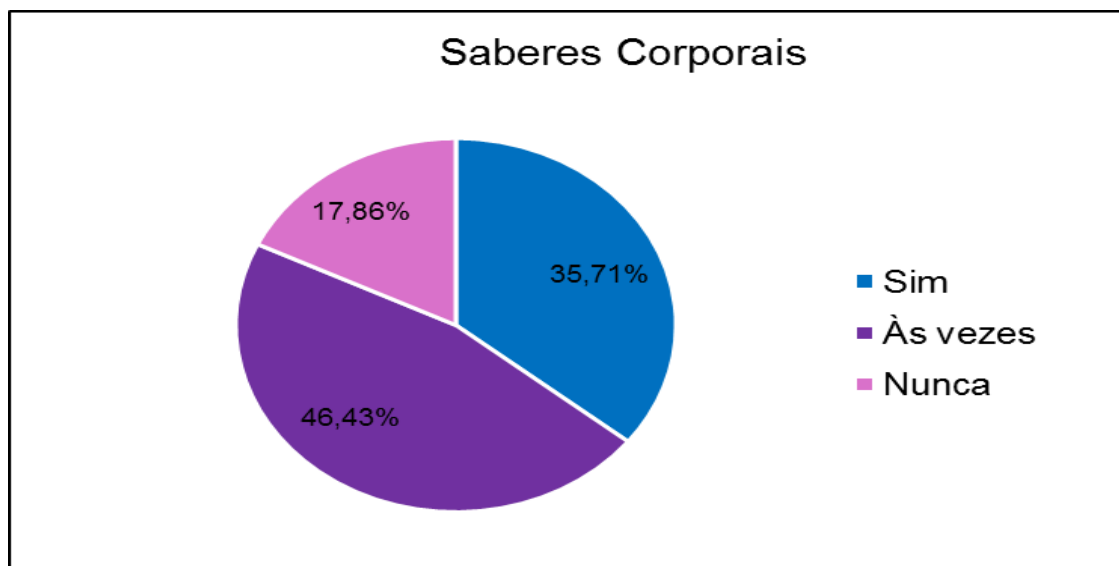
A segunda questão está relacionada aos saberes corporais. Foi solicitado aos alunos que assinalassem quantas vezes já haviam jogado Handebol, tendo como opções SIM, ÀS VEZES e NUNCA. Quando assinalassem o “sim”, indicaria que jogaram apenas uma vez; marcando “às vezes”, significaria que jogaram mais de uma vez, possuindo um pouco mais de experiência e ao marcarem “nunca”, indicariam que

⁴ Os nomes dos alunos citados no trabalho são fictícios respeitando e garantindo o anonimato como ética para a pesquisa desenvolvida com seres humanos, mas indicam o gênero dos participantes.



não tiveram contato com a modalidade. Ainda na segunda questão, os alunos tiveram que descrever com detalhes como jogavam e apontar as dificuldades e potencialidades deles durante o jogo. No Gráfico 2, apresenta-se o percentual de marcações dos alunos.

Gráfico 2 – Respostas dos alunos sobre os saberes corporais



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos o gráfico acima, observamos em porcentagem a experiência dos alunos com relação ao Handebol. Verificamos que 5 alunos (17,86%) nunca tiveram contato com o Handebol, nunca jogaram; 10 alunos (35,71%) já tinham jogado pelo menos uma vez e 13 alunos (46,43%) jogaram mais de uma vez. Verificamos que 82% dos alunos tiveram algum contato com o Handebol, o que justifica as menções sobre as regras, porém, o fato não garante o entendimento do jogo.

Tais respostas podem ser fruto de experiências da Cultura de Movimento dos discentes conforme descreve Kunz (2004), pois terem assistido a um jogo ou tido experiências em outros anos da EFE, possibilitou aos participantes responderem, mesmo que restritamente, alguns componentes relacionados aos sentidos e significados da modalidade. Outro ponto que podemos destacar se refere à pouca divulgação do Handebol pelos meios de comunicação, Silva (2017) em seus estudos também discorre sobre esse fato.

Dos 10 alunos que marcaram “sim” ao descreverem como jogaram, alguns deixaram de marcar suas potencialidades e outros suas dificuldades, poucos



responderam sobre os dois tópicos. Acreditamos que seja pela pouca experiência com a modalidade. De modo geral, descreveremos sobre aos saberes corporais e destacaremos as dificuldades e potencialidades apontadas pelos alunos.

Dificuldades: 2 alunos escreveram que eram ruins (um não colocou o porquê e o outro mencionou que não conseguia arremessar a bola no gol); 3 alunos afirmaram que ninguém passava a bola para eles; 3 alunos não lembravam como jogar; 1 aluno disse que na posição de goleiro sua dificuldade era lançar a bola no contra-ataque e para 1 aluno era ficar na defesa.

Potencialidades: um aluno relatou que prestava atenção nos adversários para marcar o gol; e outro que como goleiro jogava melhor; os demais alunos não mencionaram suas potencialidades. Algumas respostas dos estudantes elucidam nossa análise:

[...] Quando eu joguei foi muito ruim, pois eles quase não passam a bola [...] (Flavia).

[...] Eu joguei uma vez, porque fui obrigado e não lembro como foi [...] (Sibeli).

[...] Eu jogo sempre prestando atenção nos adversários, olhando dos lados para garantir que irei conseguir chegar até o local e marcar o gol [...] (Rejane).

Um destaque nesta constatação é que a maioria dos alunos reforçou aspectos negativos mais do que os positivos. Isto pode nos apontar que o nível de experiência corporal com a modalidade é baixo.

Com relação aos alunos que marcaram “às vezes”, apareceram respostas mais interessantes, porém uma grande parte não descreveu suas potencialidades e dificuldades. No total foram 13 alunos que assinalaram essa opção, que foram descritas da seguinte forma:

Dificuldades: 2 alunos mencionaram possuir dificuldade para jogar, mas não especificaram qual; 2 alunos com dificuldades em arremessar a bola ao gol; 4 alunos mencionaram que a grande dificuldade é que ninguém passa a bola para eles; 2 alunos não responderam; para 1 aluno é a defesa; para 1 aluno é jogar como goleiro; para 1 aluno é muito difícil marcar.

Potencialidades: 7 alunos não responderam essa questão; 2 mencionaram que gostam de atacar; 2 alunos que faziam muitos gols; 1 aluno que jogava com cautela em grupo; e 1 aluno jogava no ritmo do jogo.



É possível perceber um pouco mais de conhecimento desse grupo, apesar de muitos não terem descrito sobre suas potencialidades, mas acreditamos que há um entendimento melhor sobre o jogo, por parte de alguns jogadores, como mencionam nas respostas abaixo.

[...] Minha dificuldade é me comunicar com o time Ex: Peço a bola às vezes e não passam [...] (Fred).

[...] Minha dificuldade é segurar o ataque do adversário [...] (José).

[...] É muito difícil marcar, porque tudo é falta [...] (Jeferson).

No que se refere à avaliação colaborativa em trios, apoiamo-nos no referencial teórico já aprofundado, Bayer (1994), Garganta (1998) e González e Bracht (2012), para criar as fichas avaliativas relacionadas aos aspectos de situação de jogo. Uma ficha avaliou a defesa e outra, o ataque. Os alunos deveriam marcar quantas ações táticas individuais de cada aluno foram realizadas durante o jogo inicial.

A avaliação colaborativa em trios foi desenvolvida no início do projeto e transcorreu da seguinte forma: um aluno era o avaliador das situações de ataque e outro aluno avaliava a situação de defesa do aluno que estava jogando. Depois, estes papéis eram trocados. Este modelo de avaliação foi elaborado pela pesquisadora/professora da turma com o intuito de, em um segundo momento, cada trio pudesse reavaliar juntos e refletir sobre o que precisariam melhorar para incorporar os aspectos relacionados à dinâmica do jogo (D1).

Os dados registrados pelos alunos sobre os saberes corporais dos colegas foram agrupados e descritos. A seguir apresentaremos os quadros com as marcações das ações táticas individuais de cada aluno na defesa e no ataque.

Os Quadros 5 e 6 apresentam marcações que quantificam quantas vezes cada aluno realizou a ação tática descrita na defesa e no ataque respectivamente.



Quadro 5 – Ações táticas individuais dos alunos na defesa

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando na defesa		
	Recuperação da bola, tenta roubar a bola?	Impede a progressão do jogador adversário se coloca entre o gol e a bola?	Protege seu gol no seu campo voltando para defesa?
Brenda	6	3	1
Jaqueline	6	2	0
Fernanda	NF	NF	NF
Rosana	SIM	SIM	SIM
Jenifer	1	1	0
Flavia	1	2	1
Josiane	2	2	2
Daniela	6	4	1
Angelita	2	2	1
Viviane	1	2	4
Joyce	2	2	3
Jeferson	6	4	1
Marcio	1	4	3
Fred	4	4	0
Felipe	6	5	4
Fernando	9	6	7
Enzo	3	1	1
Samuel	10	5	4
Alexandre	7	7	6
Francisco	4	3	4
Lúcio	NC ⁵	NC	NC
Mauricio	SM	SM	SM
Juvenal	4	3	1
Fabiano	4	3	1

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao Quadro 5, podemos verificar que entre as ações que mais surgiram na situação de defesa está a tentativa de roubar a bola (85 ações detectadas), seguida por “impedimento da ação do jogador adversário” (65 ações detectadas) e, por último, o escore relativo à proteção ao gol (45 ações detectadas).

⁵ Nos Quadros 5 e 6 existem algumas letras que representam: NC (não compareceu) - o aluno Lúcio saiu da quadra sem autorização, portanto não realizou a avaliação; SM refere-se justamente aos alunos que o Lúcio iria avaliar, conseqüentemente, a ficha da Joyce ficou sem marcação no ataque e do Maurício, na defesa. Uma aluna não quantificou a avaliação dos colegas, escreveu somente “sim” e “não”; esta recusou-se a jogar justificando que não estava se sentindo bem (D1).



Tais números nos levam a refletir sobre a situação em que todos os alunos queriam ir em direção a bola, queriam ficar com ela e quando estavam sem a posse, tentavam a todo custo tirar do adversário a todo momento. Foram ações que prevaleceram.

Kniynik (2009), descreve que um dos fundamentos para compreensão do jogo de Handebol é o entendimento sobre a relação constante e imprevisível entre os jogadores, no que se refere à cooperação com os colegas de equipe e o confronto com adversários.

Os dados apresentados acima demonstram que a postura dos jogadores/alunos era individual, sempre em direção à bola, não configurando uma compreensão do jogo.

Essas ações táticas são características apresentadas no início da aprendizagem, no qual as ações dos jogadores/alunos são individualizadas sem o entendimento do jogo coletivo que caracteriza a modalidade em questão, bem como sobre a lógica do jogo, como descreve Garganta (1998).

Quadro 6 – Ações táticas individuais dos alunos no ataque

(continua)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando no ataque				
	Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?	Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?	Solicita a bola com o braço estendido?	Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?	Finaliza ao gol, arremessa a bola?
Brenda	7	4	8	3	3
Jaqueline	2	0	2	0	0
Fernanda	NF	NF	NF	NF	NF
Rosana	7	3	8	5	2
Jenifer	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Flavia	3	3	4	2	2
Josiane	2	1	6	2	1
Daniela	1	1	0	0	0
Angelita	1	1	0	0	0
Viviane	0	6	1	0	0



Quadro 6 – Ações táticas individuais dos alunos no ataque

(conclusão)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando no ataque				
	Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?	Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?	Solicita a bola com o braço estendido?	Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?	Finaliza ao gol, arremessa a bola?
Joyce	SM	SM	SM	SM	SM
Jeferson	7	4	2	4	5
Marcio	7	8	5	6	3
Fred	12	9	5	6	2
Felipe	1	1	1	1	1
Fernando	0	2	0	0	1
Enzo	3	3	3	3	2
Samuel	4	5	3	3	4
Alexandre	4	5	2	3	7
Francisco	6	6	1	3	4
Lúcio	NC	NC	NC	NC	NC
Maurício	4	7	2	3	1
Juvenal	3	1	5	1	0
Fabiano	3	3	1	1	5

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 6, estão apresentadas as ações de ataque e verificou-se que a manutenção da posse de bola foi o item que mais apareceu (77 ações detectadas) e a de menor quantidade de vezes foi a finalização ao gol (43 ações detectadas). Mais uma vez, a perspectiva de ficar com a bola, pedir a bola e tentar chegar ao gol prevaleceram, porém, não havendo uma tática elaborada, verificamos que diminuiu o número de criação de jogadas e de finalização ao gol.

Um aspecto interessante é que observamos que o total de ações táticas na defesa foi de 195 (ações detectadas) já no ataque, 298 ações detectadas. Observou-se, através dos dados, que a ação de ataque parecia ser mais atrativa para os alunos



do que as ações de defesa nesta etapa inicial, o que configurou no não entendimento sobre o que permeia a lógica do jogo.

É notório que os números expressam que houve pouca ação tática e que existiram diferenças individuais. Alguns alunos não realizaram nenhuma ação no ataque e outros na defesa. Estes dados, quando associados aos outros instrumentos de coleta, ratificam essa afirmação, como descrito no diário de aula da professora pesquisadora.

[...] Pude constatar que os alunos não possuíam conhecimentos mais aprofundados sobre a modalidade, de forma geral todos se aglomeram em torno da bola, os alunos que já dominavam algumas regras tiveram mais contato com a bola, alguns também não conheciam as regras, como exemplo, vários entram na área do goleiro [...] (D1).

As observações sobre o teste inicial e sobre o relato da pesquisadora nos remetem ao estudo de Garganta (1998) que caracteriza este padrão do jogo sendo classificado como um jogo anárquico, centrado na bola, com aglutinação dos participantes em uma região da quadra em torno da bola.

Outro aspecto, que nos permitiu elucidar os escores apresentados na avaliação inicial, foi que as meninas possuíam menos marcações que meninos, o que corrobora para o entendimento de que algumas meninas pouco se movimentavam e os meninos mais habilidosos tecnicamente acabaram realizando mais ações. Porém, o fato de eles terem mais ações táticas também não indicou que eles entenderam a lógica do jogo. Isto ficou mais evidente com o relato dos alunos que os meninos jogaram de forma individual, não coletiva.

[...] O Vitor Lopes está jogando basquete [...] (Brenda).

[...] Professora, o Fred não passa a bola, muito fominha [...] (Flávia).

[...] Assim não dá para jogar, eles não entenderam que não é para entrar na área do goleiro [...] (Maurício).

[...] As meninas ficam paradas com os braços cruzados, não vou passar a bola pra elas não [...] (Jeferson).

[...] Um monte de gente entrou na área do goleiro, fica chato jogar [...] (Fabiano).

[...] Eu não sei jogar, professora, por isso fiquei parada [...] (Jenifer).

[...] Eu nem relei na bola [...] (Viviane).



Na questão relacionada ao gênero, vale ressaltar que as meninas receberam um estereótipo ao longo da história das mulheres na sociedade de serem mais fracas e menos habilidosas. Assim, poucos incentivos foram realizados em prol do esporte de forma igualitária, o que configura as meninas terem menos experiências práticas.

Silva (2017) aponta a importância de se destacar que não podemos concluir que as meninas são excluídas somente pela questão de gênero, como indicado acima, pois o critério de exclusão é o fato delas serem fracas e menos habilidosas que os demais alunos tanto meninos quanto meninas habilidosas determinadas pelas composições sócio - culturais, nas quais as meninas não foram motivadas para muitas práticas esportivas.

Nas aulas de EFE, este assunto aflora a todo o momento, como menciona Altmamn (1999, p. 56):

[...] meninos e meninas não mantêm nítidas as divisões de gênero, estando por vezes separados e noutras juntos, o que, nas aulas de Educação Física, nem sempre ocorre sem muitos conflitos. Afinal, os meninos acabam dominando os espaços da quadra.

A EFE, segundo Altmamn (1999), é um campo no qual se acentuam ainda mais as diferenças de gênero de forma hierarquizada, pois há um domínio masculino. É preciso garantir para as meninas as oportunidades pelas quais possam vivenciar o maior número de experiências, contextualizar de forma significativa o processo histórico pelo qual elas foram sujeitas.

A avaliação colaborativa aconteceu da melhor forma possível e como planejado. Houve alguns contratempos que puderam ter influenciado nos resultados, mas acreditamos que, de modo geral, os dados coletados retrataram o entendimento dos alunos sobre o Handebol. Assim, relata a professora sobre os contratempos:

[...] Nesse dia choveu muito na cidade, o telhado possui muitas infiltrações, dessa forma, choveu dentro da quadra, fato que limitou o deslocamento dos alunos e me deixou um pouco apreensiva. Coloquei objetos para sinalizar onde havia goteiras. Houve outros fatos que também prejudicaram o desenvolvimento da aula, um aluno saiu da quadra sem a minha autorização o que prejudicou a avaliação do trio ao qual ele pertencia. Uma aluna ficou mexendo no celular durante a avaliação em trios, momento que estava avaliando o colega jogando, solicitei para que guardasse. Durante a avaliação os alunos perguntaram o significado da palavra progressão, mesmo eu tendo explicado várias vezes, alguns ainda não compreenderam [...] (D1).



Considerando todas as informações adquiridas inicialmente nas avaliações, bem como no diário de aula, podemos confirmar que os alunos possuíam poucos conhecimentos sobre a modalidade esportiva Handebol. Silva (2017) menciona em sua pesquisa que é essencial que o professor organize seu percurso de ensino e de aprendizagem apoiado nos conhecimentos que os alunos possuem para que haja uma aprendizagem significativa.

5.2 Reflexões dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem do jogo de Handebol

O subcapítulo em questão apresenta o processo no qual os alunos puderam, em trios, refletir sobre suas ações táticas e menciona quais posturas deveriam tomar para melhorar o jogo. Essa dinâmica fez parte do percurso para que os alunos compreendessem a lógica do jogo.

Silva (2017) evidencia que se faz necessário possibilitar aos estudantes situações de aprendizagens de outras maneiras. Destaca também a carência de trabalhos sobre essa temática na EFE que possam ampliar os conhecimentos dos esportes avançando da perspectiva tradicional que se apoia somente na vivência. A autora deixa clara a importância de desenvolver dinâmicas nas quais os alunos possam se observar, analisar e comparar contribuindo para o processo de elaboração e realização de um jogo mais estruturado. Nesta perspectiva, seguem as reflexões.

Os alunos quantificaram suas próprias ações táticas em cada tópico. Como exemplo, quantificaram quantas vezes finalizaram ao gol colocando o número equivalente à marcação; no outro momento, em trios, dialogaram com os colegas, descreveram o que deveriam melhorar para ter um bom jogo, como relata a professora pesquisadora no diário de aula.

[...] Em um segundo momento, entreguei para cada aluno a sua avaliação colaborativa em trios e pedi para que quantificassem cada tópico, mensurando quantas vezes realizaram determinada ação tática, no verso da folha deveriam colocar o que precisavam fazer para melhorar sua atuação no jogo [...] (D3).

O momento em que puderam analisar e refletir sobre suas ações constituiu uma dinâmica importante no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, pois



colaborou significativamente com as outras avaliações iniciais e com o próprio processo de aprendizagem dos estudantes. Faz-se necessário que os professores e alunos busquem juntos caminhos e rotas que se configurem em diferentes formas de aprender e avaliar conforme nos apresentou Zylberberg (2008).

Do ponto de vista pedagógico, essas análises dos erros podem indicar para os alunos evidências e propiciar uma tomada de consciência do que foi realizado de forma inadequada. Os conflitos cognitivos contribuem no processo de ensino e de aprendizagem sobre o conhecimento ensinado, pois ao terem contato com seus erros, os estudantes puderam enfrentar os problemas encontrados sozinhos sem percorrerem percursos estabelecidos (DAVIS, 1991).

Decorre daí que, do ponto de vista pedagógico, a conduta apropriada a ser seguida na situação de ensino e de aprendizagem deveria ser, em linhas gerais, partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, de seus sistemas de significações; apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos; dar ênfase à maximização do desenvolvimento e não apenas à busca de resultados, centrando-se no processo de construção do conhecimento; aceitar soluções "erradas" como pertinentes, desde que indicadoras de progressos na atividade cognitiva; fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que se lhes imponham caminhos previamente traçados.

Observamos que, ao se verem jogando, através da filmagem realizada durante o jogo e de posse da sua avaliação sobre os saberes corporais, os alunos conseguiram analisar os pontos nos quais necessariamente precisariam melhorar para jogar com mais qualidade e destacaram seus erros de forma bem consciente. Seguem alguns relatos dos alunos.

[...] Professora, todo mundo corre atrás da bola e sobra um espaço na quadra [...] (Fabiano).

[...] Olha eu, professora, que horror, só fico parada [...] (Jenifer).

Avaliando sua postura no jogo de Handebol, os alunos fizeram anotações sobre o que precisariam melhorar para ter um bom jogo e registraram, na folha, as ações que deveriam corrigir. Para alguns alunos foi um pouco constrangedora essa dinâmica, como relatou a professora/pesquisadora no diário de aula. Porém, no

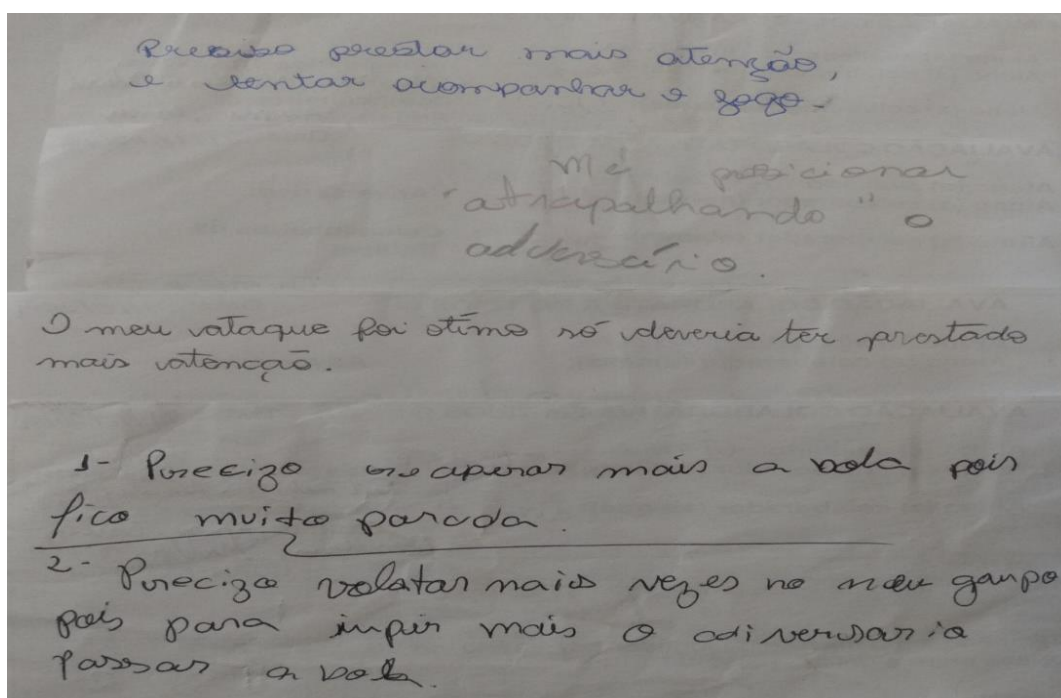


contexto geral, não influenciou no resultado e nem na participação durante a continuidade do jogo.

[...] Observei que alguns alunos ficaram com vergonha de se verem nas filmagens e disseram que eram ruins, como a Flavia e a Jaqueline. Por conta do atraso inicial, não conseguimos ir para quadra [...] (D3).

Na Figura 5, está representada uma imagem das anotações descritas pelos alunos sobre o que precisariam melhorar durante o jogo depois de realizado o momento de reflexão e discussão com seus pares.

Figura 5 – Análise realizada pelos alunos referente ao seu desempenho



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

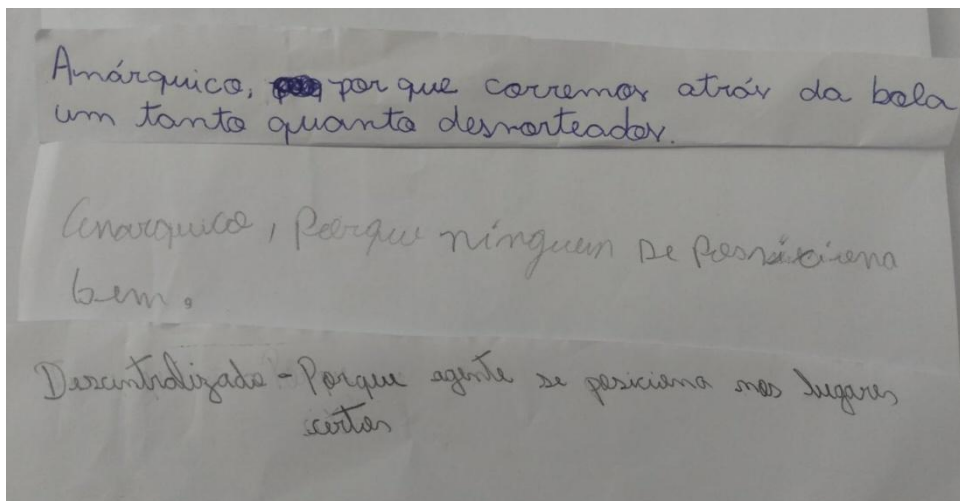
Seguindo o processo, ao destacar em qual nível de jogo eles estavam, não houve consenso por parte de todos. Porém alguns alunos entenderam que estavam no nível anárquico e outros mencionaram que alguns times estavam no nível de descentração, ou seja, os primeiros níveis de entendimento do jogo, conforme apresentado por Garganta (1998). Esta constatação reafirma a avaliação inicial do desempenho dos alunos.

Continuando a dinâmica, os alunos descreveram de forma significativa suas percepções sobre o nível de jogo em que se encontravam. Abaixo, na Figura 6, está



representada uma imagem que contém as denominações descritas por três trios diferentes. Acreditamos que, ao indicar o nível descentralizado, os alunos observaram a postura de alguns jogadores de forma isolada, visto que já conheciam e entendiam o jogo.

Figura 6 – Análise realizada pelos alunos referente ao nível de jogo



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Analisando as avaliações e apoiados no referencial de Garganta (1998), consideramos que os alunos ainda estavam no jogo anárquico. A movimentação de todos os jogadores era em torno da bola e aglutinados; alguns não entenderam como se jogava e ficaram confusos e, em alguns momentos, até parados. A comunicação ainda era feita através da verbalização, pois os alunos pediam e até gritavam para os colegas para terem a posse da bola.

Dessa forma, observamos que esse *feedback* proporcionado aos alunos viabilizou um campo de aprendizagem. O trabalho em grupo bem direcionado pode proporcionar o aprendizado do tópico que se pretende estudar. Quando o aluno tem a possibilidade de ter acesso às informações das avaliações, podem corrigir os erros, melhorar a eficiência e a eficácia do ensino segundo Luckesi (2011).

Graça e Mesquita (2007) salientam sobre o papel do aluno nas estratégias metodológicas táticas, especificadamente no TGFU, pois são construtores das próprias aprendizagens. A dinâmica realizada no projeto favoreceu a percepção do aluno quanto ao seu aprendizado e contribuiu para uma tomada de decisão e compreensão sobre os aspectos que envolvem seu aprendizado.



Silva destaca a importância dessas dinâmicas ao retratar que a aprendizagem coletiva pode propiciar a compreensão dos alunos sobre o que se pretende ensinar, “[...] dentro de um grupo manifestavam diferentes pontos de vista e opiniões, bem como aquilo que pensavam se correto, a princípio, era reelaborado ao longo de um processo de aprendizagem [...]” (2017, p. 101). Embasados nessa relação de discussões e reflexões que os alunos podem construir e reconstruir conhecimentos sobre os saberes conceituais e corporais.

5.3 O entendimento dos alunos sobre a dinâmica do jogo – a lógica interna

Nesse momento, descreveremos como sucedeu o processo de entendimento dos alunos sobre o que permeava a dinâmica do jogo, a lógica interna durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a partir da utilização dos minijogos.

Durante o desenvolvimento das aulas e dos minijogos, os alunos foram evoluindo e entendendo alguns tópicos que permeavam a lógica interna do jogo. Gonzalez e Bracht (2012) descrevem a importância de aprender primeiramente o que se refere à relação entre os sistemas de oposição e colaboração e às demandas que um jogador de esporte de invasão necessita.

Por evolução do indivíduo se entende que o aluno jogue um bom jogo. Para que isso aconteça, é necessário propor ao jogador/aluno um jogo acessível (nesse trabalho foi desenvolvido com os minijogos). O jogo acessível a que se refere impreterivelmente precisa ter regras simples, menos jogadores, um espaço pequeno para que aconteçam mais e variados contatos com a bola (GARGANTA, 2002).

É necessário mencionar que um ponto negativo observado no decorrer das aulas propiciou um momento de intervenção positiva para colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos. A quadra da escola é muito abafada e todas as vezes que os alunos trocavam de miniquadras, saíam para tomar água. Nesse momento, a professora abordou os alunos, uma vez que foi possível diagnosticar que precisavam de orientação. Assim descreve no diário de aula.

[...] Estava um dia muito quente, assim todas as vezes que os alunos trocavam de quadra, aproveitavam para tomar água. Neste momento, conversei com alguns alunos sobre suas ações durante o jogo com a Viviane que ficava atrás da marcação e assim não recebia a bola. Observei que durante o jogo, alguns alunos se movimentaram mais, o Enzo saiu de trás da



marcação e levantou o braço para pedir bola se comunicando de forma adequada [...] (D4).

Graça e Mesquita (2007) mencionam que o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, o que professor precisa estar atento, observar o jogo e intervir para ensinar, sendo uma das posturas que o professor precisa ter desenvolvendo jogos para a compreensão.

Os dados analisados foram agrupados de acordo com as características, elementos referentes às ações táticas que acreditamos serem essenciais para os alunos, como já mencionado, para que se saíssem melhor na prática. Os tópicos foram: os saberes corporais no ataque (ações táticas: interação entre os companheiros, a comunicação, desmarcar-se para receber a bola e finalização com a bola ao gol) os saberes corporais na defesa (ações táticas de voltar para defender sua baliza, colocar-se entre o adversário e seu gol, tentar roubar/interceptar a bola do seu companheiro).

Primeiramente, destacaremos as características relacionadas aos saberes corporais do ataque, inicialmente pela interação entre os companheiros de equipe. Analisamos e compreendemos que as ações, a princípio, eram individuais como já havíamos retratado em outros subcapítulos.

Com o decorrer das aulas, os alunos conseguiram identificar a importância do companheiro e do passe, melhoraram, assim, o entendimento. A disposição das miniquadras, ou seja, a diminuição do espaço e menor número de companheiros em cada equipe, propiciou esse entendimento aos alunos. Como relatam os alunos na roda de conversa:

[...] Não tinha como fazer o gol acertar o cone se eu não passasse a bola para os colegas [...] (Fernanda).

[...] No começo minha dupla ficava parada depois melhorou [...] (Jeferson).

[...] Tem gente da sala que ficava parada, igual estátua, melhoraram (risos) [...] (Francisco).

Quando os alunos mencionaram que melhoraram, que observaram a evolução dos colegas, pudemos concluir que tomaram a decisão certa durante o jogo, como exemplo, o aluno ao observar que os colegas não ficavam mais parados. Graça e Mesquita (2007) mencionam que uma decisão tomada com qualidade precisa



necessariamente de uma boa leitura da situação, significativamente do saber o que procurar.

A interação com toda a equipe acontece também a partir do momento em que os jogadores entendem e valorizam a cooperação, com a intenção de juntos progredirem em direção à meta. Na autoavaliação final, os alunos descreveram alguns indicativos de que entenderam a lógica.

[...] Bastante, não depende só de um integrante mais de todos [...] (Fernanda).

[...] A interação com a equipe é extremamente importante, pois você passando para os outros jogadores você conseguiu correr e fazer o gol [...] (Olavo).

[...] Aprendi que devemos jogar com união e passar a bola para o companheiro [...] (Joyce).

A noção de cooperação, segundo Garganta (2002), possui conexão direta com a relação da aplicação dos princípios do jogo tanto no plano ofensivo quanto defensivo. O relato do aluno Olavo, descrito acima, mencionou que ele incorporou aspectos relacionados ao plano ofensivo; entendeu que deveria realizar o passe para poder receber novamente em uma situação propícia para finalizar ao gol.

No que se refere à comunicação entre os companheiros de equipe, alguns alunos perceberam a dimensão desse elemento ao destacarem a importância da comunicação gestual, mas o que ainda prevaleceu foi a verbalização, em alguns momentos até excessiva. Garganta (2002) afirma que a comunicação em um jogo dinâmico avança das ações de verbalização e gestual para uma comunicação motora. Portanto, percebemos que os alunos ainda estão em fases iniciais.

Hernandez-Moreno⁶ (1998 *apud* BRASIL, 2016, p. 168) descreve sobre a comunicação, menciona que esta é alterada quando se entende a evolução do jogo, deixando-o assim mais elaborado. Foram seguidas algumas anotações dos alunos para elucidar esse entendimento.

[...] Peço a bola com a mão ou chamo, sempre passo para quem estiver livre [...] (Pedro).

[...] Tentei pedir a bola ao máximo erguendo a mão e gritando [...] (Viviane).

⁶ HERNANDEZ-MORENO, José. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. 2. ed. Barcelona: INDE Publicações, 1998.



[...] Sim, sempre pedia a bola pedindo ou levantando a mão [...] (Samuel).

[...] Não se deve pedir, pois o adversário pode ouvir e roubá-la de você o correto é se posicionar direito [...] (Jeniffer).

Desmarcar-se para receber a bola é uma ação que antecede a comunicação. Ao analisarmos as situações nas quais os alunos necessariamente tiveram que desmarcar-se para receber a bola, percebemos que nas miniquadras eles se movimentavam mais. Como já mencionado, a disposição do espaço e a diminuição do número de jogadores colaboraram para que isso acontecesse. Araújo (2014) menciona que as estratégias com espaços reduzidos possibilitam ao aluno o entendimento mais próximo da lógica do jogo. Alguns relatos dos alunos sobre esse elemento tático.

[...] No ataque eu procurava e criava alguns espaços para a bola e sempre tentando sair da marcação adversária [...] (Felipe).

[...] Eu fiquei posicionado bem nas pontas e no meio pedindo a bola para arremessar no gol ou passar a bola para que estava livre [...] (Alexandre).

[...] Tenho que sair da marcação do adversário para receber a bola [...] (Joyce).

[...] Para poder receber a bola, deve ficar longe da marcação dos adversários, caso contrário, se jogarem a bola para você, você pode não pegar, fazendo com que seu time perca a posse da bola [...] (Jenifer).

O papel da professora nesses momentos é essencial, a conversa individual com os alunos que ainda estão com dificuldade de entender determinada ação tática se faz necessária para que haja um bom jogo. Como mencionam Graça e Mesquita (2007), o professor precisa observar e intervir da melhor forma possível no processo de ensino. Abaixo segue o relato da professora/pesquisadora sobre essas intervenções.

[...] Observei que no início alguns alunos tiveram dificuldades em segurar a bola. As bolas utilizadas foram de borracha de iniciação, assim, demoraram um pouco para perceber que era preciso sair da marcação para receber a bola, durante as trocas de quadra, conversei individualmente com os alunos os quais percebi que não estavam saindo da marcação [...] (D2).

Conclui-se que ao desmarca-se para receber a bola, o aluno entende sobre a importância de se pensar de forma tática e de interagir positivamente com o companheiro. Segundo Menezes, “para solucionar com êxito as tarefas referentes a



essa fase, os atacantes devem buscar alternativas que se baseiam nas suas possibilidades de intervenção técnico-tática e nas interações com os companheiros”. (2011, p. 2).

Quanto a finalização, ou seja, o arremesso ao gol, observamos que o trabalho com os minijogos pode proporcionar mais situações através das quais os alunos puderam arremessar. Alguns obtiveram sucesso, outros relataram faltar mira. As habilidades técnicas também fizeram parte do rol de conhecimentos que os alunos necessitavam aprender, porém nesse trabalho não foi nosso objetivo desenvolvê-las, mas analisarmos se houve uma melhora nesse requisito. Algumas falas dos alunos elucidam esses tópicos supracitados:

[...] E acho q sou bom na hora de finalizar no gol [...] (Alexandre).

[...] Minhas potencialidades é uma mira boa e força no jogo [...] (Fred).

[...] No ataque eu jogava a bola quase sempre pra fora ou jogava fraco no gol [...] (Samuel).

Gonzalez e Fraga (2012) apontam que, em grupos de iniciantes no processo de ensino e aprendizagem de um esporte de invasão, no que se refere à finalização da meta, temos como categorias: a primeira que se refere àqueles jogadores que arremessam sempre, mesmo não estando em condições favoráveis, e a segunda são os alunos que estão em condições favoráveis, mas não jogam a bola em direção à meta, preferem realizar o passe para o companheiro de equipe. Entender o momento certo de arremessar para obter sucesso faz parte do processo de entendimento da lógica do jogo.

Quanto aos saberes corporais relacionados à defesa, primeiramente vamos apontar os elementos que estão associados ao entendimento sobre a relevância do jogador voltar para defender seu gol.

Inicialmente, a bola era o centro do jogo, pois os alunos se aglomeravam em torno dela, deixando o gol vulnerável. Garganta (2002) descreve que um dos indicadores que apresenta o nível de evolução dos jogadores é a relação com a bola. Brasil (2016) destaca que quando os alunos mantêm o foco na bola, não percebem os outros elementos essenciais no jogo, o que dificulta sua decisão motriz. No diário da professora pesquisadora, podemos perceber que houve uma mudança nessa postura no sentido de perceberem o significado da volta para a defesa do seu gol.



[...] Observei que os alunos necessariamente voltavam para defender sua baliza, o cone, no decorrer da aula as alunas mencionaram que gostaram muito do jogo [...] (D7).

Alguns indícios comprovam que os alunos entenderam o propósito de voltar para defender seu gol, incorporando outro elemento que é colocar-se entre o adversário e o gol com o intuito de interceptar o passe (tentar roubar a bola). Segundo Knijnik (2009), um dos princípios do jogo de Handebol é provocar descontinuidade das ações ofensivas. Averiguamos através da observação e do relato dos alunos.

[...] É preciso voltar, pois ficar apenas tentando roubar a bola faz você perdê-la. Caso você tente roubar, o adversário irá passar a bola para alguém que está à frente se aproximando do gol, enquanto você precisava correr para chegar lá. Se você volta, é possível criar uma barreira de jogadores, impedindo o gol e conseguindo pegar a bola [...] (Jenifer).

[...] Eu percebi que ao perder a bola, temos que defender o gol. Ou seja, no jogo eu aprendi a retornar ao gol para defendê-lo [...] (Daniela).

[...] Quando a posse da bola está com o time adversário, temos que voltar para nos defender [...] (Angelita).

[...] Eu sempre voltava para defender o gol, sempre tentando fechar a linha do adversário para ele não conseguir arremessar [...] (Felipe).

[...] Sim, volto correndo para defender o gol e me dedicar mais ao grupo [...] (Enzo).

Recuperar a posse da bola é extremamente importante para obter sucesso no jogo. Bayer (1992) expõe que a recuperação da bola é um dos princípios do jogo, o entendimento sobre esse item garante um jogo mais dinâmico.

Acreditamos que houve um aprendizado através dos minijogos sobre o que permeia as ações táticas necessárias para um jogador de Handebol. Dessa forma, propusemos uma análise e reflexão na apreciação sobre um jogo oficial de Handebol, com o objetivo de que os alunos reconhecessem as posições dos jogadores e que no futuro pudessem desenvolver combinações táticas tanto na defesa quanto no ataque. A seguir, o relato da professora sobre esse momento:

[...] Observei que os times tiveram o cuidado de conversar entre eles para estruturar quem jogaria em determinada posição, o que levou um certo tempo e por esse motivo os jogos foram de apenas 5 minutos. Quando estavam na defesa, colocaram os jogadores mais altos no centro, alguns alunos que compreenderam melhor a dinâmica, conversavam com os colegas de forma respeitosa para que o jogo não virasse uma bagunça [...] (D8).



A dinâmica foi de suma importância aos alunos para que pudessem perceber o posicionamento dos atletas, principalmente porque se tratava de um jogo juvenil, próximo da idade deles, o que pôde contribuir para motivá-los na prática.

5.4 Os minijogos/jogos reduzidos: uma estratégia de ensino e a participação dos alunos

Nessa categoria, evidenciaremos a participação dos alunos nos minijogos e analisaremos, de forma expressiva, se houve envolvimento significativo deles durante as atividades, bem como se esse envolvimento propiciou um bom jogo para todos.

Segundo Araújo (2014), os minijogos/jogos reduzidos podem proporcionar maior participação dos alunos nas atividades. Essa afirmação ficou bem clarificada durante nossa pesquisa e elucidada nos relatos das alunas.

[...] Mesmo sem querer eu gostei de jogar, eu jogo e penso em meus colegas no momento de passar a bola para o que está longe do adversário [...] (Jenifer).

[...] Sinceramente, esse foi o bimestre que eu mais evoluí, eu realmente me esforcei pra tentar aprender algo. Eu joguei bastante, não muito bem mas fiz o meu melhor. Eu preni com a dinâmica do jogo a trabalhar em equipe e aprendi a se movimentar mais e correr atrás da bola ao invés de ficar parada [...] (Daniela).

Com a implantação das miniquadras, percebeu-se, com os espaços reduzidos, que as meninas participaram mais ativamente dos minijogos. Conforme relatam algumas alunas durante as aulas, comparando com a primeira aula, na qual elas ficaram paradas, de braços cruzados. Acreditamos que houve uma evolução no decorrer das aulas desenvolvidas.

[...] Ah... professora nos minijogos dá mais chances de relar na bola até de marcar ponto [...] (Angelita).

[...] Parece que nesse jogo os meninos olham pra gente [...]. (Jaqueline).

Esses relatos demonstram o quanto essa estratégia de ensino pôde favorecer a maior participação das meninas durante as aulas. Historicamente, a EFE do “rola a bola”, segundo González (2018), favorecia somente os meninos, deixando as meninas



à margem da quadra. Ao modificarmos os espaços, com as miniquadras, as meninas puderam ter mais possibilidades de efetuar ações táticas.

Além disso, outro tópico que demonstra o envolvimento dos alunos nas aulas está relacionado com a dinâmica da aula. Os alunos se dispuseram a organizar a quadra o mais rápido possível para participar/jogar, colaborando assim com a professora pesquisadora na montagem das miniquadras. Eles rapidamente colocavam os cones menores que separavam uma miniquadra da outra e os alvos, conforme descreve a professora pesquisadora no diário de aula.

[...] Os alunos colaboraram de forma significativa com a montagem das miniquadras, achei que estavam motivados para jogar o que é muito importante nesse processo de aprendizagem [...] (D7).

Segundo relatam os autores Costa e Nascimento (2004), no processo de aprendizagem, há vários fatores que podem contribuir positiva ou negativamente para que o aluno aprenda determinado conhecimento como, por exemplo, a motivação para aprender, a relação entre o professor e o aluno e a complexidade das tarefas.

Assim, é de extrema importância que o professor fique atento e observe esses itens. A busca por um ensino que possa ser sustentado nessas colocações pode colaborar com uma maior participação dos alunos durante as aulas e, conseqüentemente, com uma possível aprendizagem.

A disposição das miniquadras proporcionou aos alunos, de modo geral, a oportunidade de não ser o foco negativo durante as aulas. Por foco negativo, entendemos a exposição dos alunos menos habilidosos que dificilmente tocavam na bola, pouco participavam na defesa e muito menos eram alvo de passes dos alunos mais habilidosos.

Como em quase todas as aulas todos os alunos jogavam ao mesmo tempo, os alunos menos habilidosos não eram observados durante a aula, o que pôde contribuir para que houvesse uma participação mais significativa deles nas aulas.

Graça e Mesquita (2007) mencionam que situações de aprendizagem estruturadas, bem organizadas pelos professores, são possibilidades que podem colaborar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos menos habilidosos, podendo o minijogo propiciar mais chances a estes alunos.



Outro aspecto que podemos mencionar sobre os alunos menos habilidosos, refere-se ao fato de que acabam, ao longo dos ciclos escolares, ficando desmotivados para praticar qualquer modalidade. Reclamam que não sabem jogar e dessa forma não gostam de ser expostos durante as aulas.

Um relato da professora pesquisadora descreve uma situação positiva, durante a nona aula do pequeno festival, na qual percebeu-se que o aluno já não perdia mais a bola, como observado nas primeiras aulas, fato que pode ter acontecido pela ampliação das vivências oportunizadas pelos minijogos.

[...] Senti nesse momento uma alegria dos alunos, pelas expressões que eles faziam quando acertavam um passe ou conseguiam arremessar ao gol, o que de certa forma deixa o jogo mais dinâmico para todos, para aqueles alunos que tinham dificuldade fica ainda mais divertido e motivante [...] (D9).

Vale destacar também a grande aceitação dos alunos durante as aulas, pois nas últimas aulas a aluna Rejane, que não participava e que não realizou a avaliação diagnóstica, começou a participar e relatou na roda de conversas que mesmo não participando das primeiras aulas gostou das estratégias (D10).

5.5 Os saberes conceituais e corporais manifestados pelos alunos ao final da pesquisa

Descreveremos, a seguir, os conhecimentos acerca dos saberes conceituais e corporais dos alunos, identificados nas avaliações finais, bem como no diário de aula da professora pesquisadora e a avaliação de reteste para verificação da retenção de aprendizagem.

A autoavaliação final foi elaborada pela professora pesquisadora. Ela contém alguns questionamentos sobre os elementos relacionados à lógica do jogo. Mantivemos a primeira questão, presente na autoavaliação diagnóstica, e incluímos outras perguntas para que os alunos pudessem descrever de forma mais detalhada o que aprenderam sobre o Handebol. Quanto à avaliação colaborativa em trios, tentamos realizar da mesma forma que a avaliação colaborativa inicial, mas tivemos alguns contratempos com o número de participantes na avaliação final.

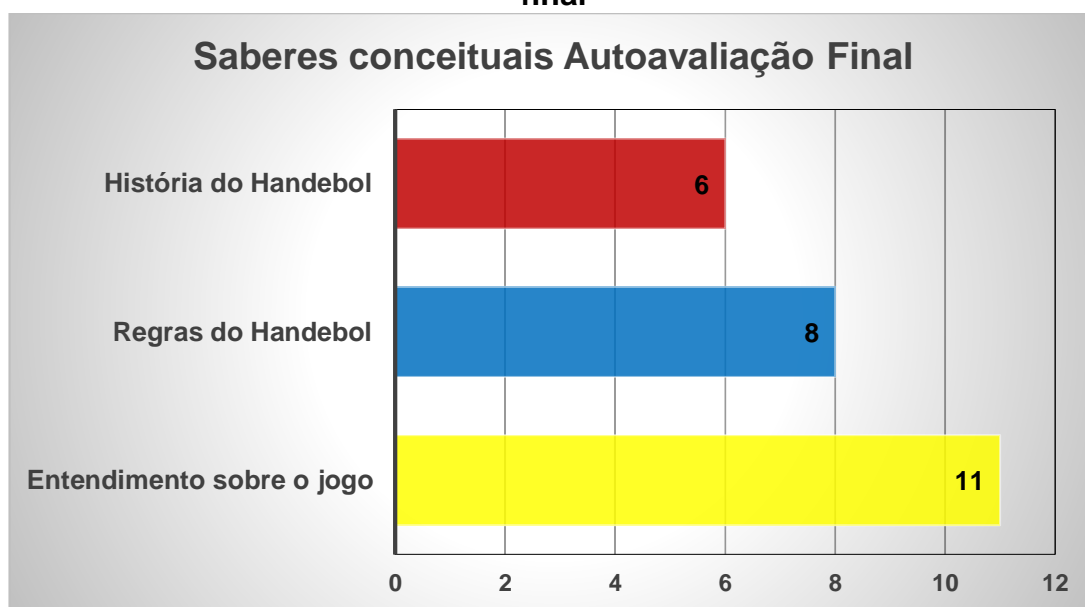


Conforme registrado no diário de aula, no dia da aplicação das avaliações finais estavam presentes somente 14 alunos. Este então foi o número de alunos que participaram da avaliação colaborativa final. Analisaremos os dados do início e do final destes alunos para verificação se houve melhora na dinâmica do jogo.

A autoavaliação final foi respondida por 25 alunos, mas isso foi possível porque foi autorizado que alguns alunos levassem-na para que os colegas a respondessem em casa ou a enviassem por e-mail. Desse modo, conseguimos ter um número expressivo de respostas que subsidiou a análise dos saberes conceituais e corporais.

Analisando a autoavaliação final, com relação à primeira questão aberta - Quais são os conhecimentos que você aprendeu sobre o Handebol? -, constatamos que houve respostas bem interessantes se comparadas à avaliação diagnóstica realizada no início do projeto.

Gráfico 3 – Saberes conceituais manifestados pelos alunos na autoavaliação final



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 3, estão apresentadas as respostas selecionadas pelas temáticas que mais surgiram. Podemos verificar que os alunos descreveram os conhecimentos que eles adquiriram durante todas as aulas. Partiremos para quantificar e analisar cada item mencionado. No que se refere à regra da modalidade esportiva Handebol, 10 alunos descreveram pelo menos uma delas. Comparando com a autoavaliação diagnóstica inicial, foram menos alunos, porém, em se tratando de outros requisitos,



as respostas foram mais elaboradas, principalmente sobre o que eles entenderam do jogo. Seguem alguns relatos dos alunos sobre as regras:

[...] Só pode dar uma saída com a bola, tenho que ficar pingando direto para correr [...] (Alexandre).

[...] Não pode correr com a bola [...] (Angelita).

[...] O jogo é realizado por duas partidas, cada equipe tem 7 jogadores, sendo um goleiro e o restante jogadores que atuam na linha. A duração de cada jogo dura 60 minutos divididos em 30 minutos [...] (Rejane).

Segundo Knijnik (2009), o Handebol é uma modalidade coletiva esportiva na qual a partida acontece com uma duração de 60 minutos, sendo dois tempos de 30 para os campeonatos adultos, e cada time possui sete jogadores em quadra, sendo seis na linha e um goleiro. Portanto, que responderam esse tópico demonstraram ter absorvida as regras principais que caracterizam o jogo.

Quanto ao tópico “história da modalidade esportiva”, na avaliação diagnóstica inicial, nenhum aluno mencionou a origem da modalidade. Nesse requisito, 8 alunos escreveram sobre a história do Handebol, conforme vemos nos relatos de alguns deles abaixo:

[...] Depois de começar a jogar o Handebol, eu aprendi mais e também aprendi sobre a história do Handebol por causa do trabalho que apresentamos na aula [...] (Flavia).

[...] A história do Handebol é meio complicada em relação a origem é europeia [...] (Jenifer).

[...] O Handebol foi inventado na Alemanha por três professores e a primeira partida foi entre Áustria x Alemanha, Áustria ganhou por 6x3 [...] (Juvenal).

[...] O Handebol foi criado pelos alemães [...] (Rejane).

Como menciona Tenroller (2008) sobre a história da modalidade esportiva em questão, o alemão Karl Schelenz foi o responsável por organizar as regras da modalidade em 1919. Alguns autores acreditam que ele é o criador desse esporte coletivo. Este aprendizado se deu graças ao trabalho solicitado pela professora que gerou algumas reflexões entre os alunos sobre esses saberes conceituais.

No que se refere ao entendimento do jogo ao que permeia a lógica interna, na avaliação inicial, nenhum aluno escreveu sobre esses conhecimentos, mas na



autoavaliação final, 11 alunos relataram ter conhecimento sobre esse item. A seguir apresentamos alguns depoimentos que caracterizam este entendimento.

[...] O jogo é de invasão e necessita de um trabalho em grupo tanto na defesa e no ataque [...] (Francisco).

[...] Ficar em espaços vazios ou perto para receber a bola, passar para o colega para avançar no ataque [...] (Marcio).

[...] Posição de ataque e posição de defesa [...] (Joyce).

[...] Tem posse de bola e interação com os outros jogadores, entendi que o Handebol é um jogo em que se é necessário passar bastante a bola para o outro, e acima disso, pensar bastante em relação a tática do jogo [...] (Jenifer).

[...] Que tem que ir e voltar na defesa e no ataque e passar a bola rápido para o amigo para fazer o gol [...] (Fernando).

Podemos inferir, pelas colocações dos alunos, que eles entenderam a estrutura do jogo, como descreve um aluno a respeito do Handebol ser um esporte de invasão. Este é o fato mais preponderante que caracteriza o Handebol, como nos reporta González e Bracht (2012), que descrevem que a modalidade esportiva em questão possui uma relação entre o ataque e a defesa, por isso o aluno precisa entender os conceitos que permeiam essa relação.

Brasil (2016) menciona que as avaliações em pares, ou seja, quando um aluno avalia o outro, pode se tornar um instrumento de ensino e de aprendizagem, pois quando ele observa as ações do colega, ele também aprende. Outro ponto destacado pela autora refere-se à possibilidade dos alunos ao efetuarem a observação se identificarem com os colegas percebendo as diferenças e respeitando-as, afinal, todos estão no processo de aprendizagem. Destacaremos as avaliações colaborativas finais.

No que se refere aos saberes corporais dos alunos, os Quadros 7 e 8 retratam os dados relacionados às avaliações colaborativas finais em comparação à avaliação inicial dos 14 participantes que realizaram esta atividade. Apoiados nos estudos evidenciados por Brasil (2016), quanto a organização dos alunos para avaliação, a professora/pesquisadora mediu a escolha dos times e dos alunos avaliadores para garantir que todos os presentes realizassem a avaliação. No que se refere a essa avaliação, tivemos um contratempo, pois no dia da avaliação muitos alunos já não estavam mais frequentando a escola, como descrito no diário da professora pesquisadora:



[...] Chegando na sala, percebi que tinha bem menos alunos que o habitual, estavam no total de 14. Essa baixa prejudicou significativamente a avaliação final. O motivo pelo qual alguns alunos pararam de frequentar as aulas foi o de que mesmo faltando duas semanas para o término do ano letivo já haviam fechado suas notas, ou seja, já estavam aprovados [...] (D10).

Abaixo elaboramos os quadros com a média inicial e final de cada aluno, mencionando também a média em cada item solicitado. Mas não foi possível realizar uma avaliação mais aprofundada que mensurasse efetivamente o volume de jogo. Porém buscamos, através dos resultados, avaliar qualitativamente, apoiados no referencial teórico utilizado.

Quadro 7 – Média das análises inicial e final das ações táticas individuais na defesa

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando na defesa							
	Recuperação da bola, tenta roubar a bola?		Impede a progressão do jogador adversário se coloca entre o gol e a bola?		Protege seu gol no seu campo voltando para defesa?		Média Individual	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Jaqueline	6	4	2	2	0	5	2,66	3,66
Fernanda	0	3	0	2	0	2	0	2,3
Jenifer	1	1	1	1	0	0	0,66	0,66
Josiane	2	0	2	3	2	3	2,0	2,0
Daniela	6	2	4	2	1	6	3,66	3,33
Angelita	2	3	2	2	1	9	1,6	4,6
Viviane	1	2	2	2	4	2	2,33	2
Joyce	2	5	2	2	3	12	2,33	6,3
Fred	4	5	4	3	0	3	2,66	3,66
Fernando	9	9	6	7	7	9	7,33	8,33
Enzo	3	8	1	7	1	17	1,66	10,66
Samuel	10	5	5	1	4	1	6,33	2,33
Rejane	0	3	0	2	0	3	0	2,6
Pedro	0	6	0	5	0	4	0	5,0
Média Coletiva	3,28	4,0	2,21	2,92	1,64	5,42		
Total	45,92	56	30,94	40,88	22,96	75,88	99,82	172,86

Fonte: Elaborado pela autora.



No que se refere às ações táticas na defesa, conforme apresentada no Quadro 7, verificamos que 9 alunos aumentaram o número de ações táticas individuais. Esses dados corroboraram para o entendimento de que os alunos avançaram no que se refere a aspectos específicos das ações táticas na defesa.

Dois alunos mantiveram seus escores sendo esses a Josiane que obteve a média de 2 ações táticas na avaliação colaborativa inicial e final e a aluna Jenifer que continuou com suas ações táticas na média de 0,66. Apenas 3 alunos diminuíram seus escores. Analisando outras avaliações, percebemos que esses valores não influenciaram negativamente no processo de entendimento do que permeiam a lógica do jogo.

Quando analisamos o número total de ações de defesa nos três parâmetros de análise (ações táticas específicas da defesa), verificamos um aumento no número de ações que ocorreram entre a avaliação inicial com 100 ações táticas realizadas e a final com 173 ações táticas. Em especial, no que diz respeito à proteção do seu gol, um aumento da média de 1,67 no início para 5,42 na avaliação colaborativa final, mostra o entendimento da ação defensiva que deve ocorrer no jogo. Pode-se afirmar que os alunos aprenderam a voltar para proteger seu gol tirando o foco na bola, como apresentado nas avaliações iniciais.

Quando comparamos estatisticamente as médias do número de todas as ações defensivas identificadas através do *Teste t pareado*, verificamos que nos escores obtidos na avaliação inicial ($2,38 \pm 2,5$) com os da avaliação final ($4,12 \pm 3,4$) houve diferença significativa com $p < 0,01$. Tal resultado evidencia que houve um aumento no número de ações táticas no jogo no teste final demonstrando, na prática, melhora na participação dos alunos e aprendizagem do entendimento sobre as situações de defesa.

Gostaríamos de destacar a participação e a melhora das meninas; na defesa elas apresentaram uma melhora significativa com $p < 0,05$, visto que voltaram para defender o seu gol, buscaram recuperar a bola e se posicionaram entre o jogador adversário e o gol. Em média, no pré-teste, as meninas apresentaram $1,7 \pm 1,7$ ações de defesa; já na avaliação final, este número em média subiu para $3,7 \pm 2,5$ ações observadas durante o jogo.

Comparando a postura de algumas meninas na avaliação inicial, como já descrita no primeiro subcapítulo da análise dos resultados, elas avançaram uma vez que descrevemos que muitas ficavam paradas com os braços cruzados. Analisando



esses dados, podemos observar que houve um aumento no envolvimento delas na dinâmica do jogo.

Por outro lado, quando comparamos meninos e meninas nas ações defensivas, estes demonstraram desempenho melhor que as meninas tanto no teste inicial (meninas $1,7 \pm 1,7$; meninos $3,6 \pm 3,3$) como na avaliação final (meninas $3,7 \pm 2,5$; meninos $6,0 \pm 3,9$). Quando aplicamos o *Teste t* para a comparação de médias, verificamos diferenças significativas com $p < 0,05$ tanto nos escores iniciais como finais, onde os meninos executaram maior número de ações do que as meninas, demonstrando maior envolvimento.

Esta questão de gênero foi aprofundada em outro capítulo, que evidenciou que as meninas historicamente não possuem muitas experiências se comparadas aos meninos, os dados sinalizam para isso. Mesmo a professora/pesquisadora tendo feito esforços para ampliar o número de experiências das meninas quando elas foram comparadas aos meninos, ainda percebemos a diferença.

Gostaríamos de esclarecer que essa comparação foi realizada com o intuito de olharmos qualitativamente para que possamos refletir sobre esse hiato nas relações de gênero presentes nas aulas de EFE e constatamos que há muito que se implementar para que possamos realmente transformar essas relações em direção à equidade de gênero. Observamos, no Quadro 8, os escores das ações táticas de ataque tanto no teste inicial como na avaliação final apresentadas abaixo.

Quadro 8 – Média das análises inicial e final das ações táticas individuais no ataque

(continua)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando no ataque											
	Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?		Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?		Solicita a bola com o braço estendido?		Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?		Finaliza ao gol, arremessa a bola?		Média individual	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Jaqueline	2	2	0	3	2	2	0	4	0	5	0,8	3,2
Fernanda	0	4	0	4	0	5	0	5	0	5	0	4,6
Jenifer	0	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1,0



Quadro 8 – Média das análises inicial e final das ações táticas individuais no ataque

(conclusão)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando no ataque											
	Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?		Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?		Solicita a bola com o braço estendido?		Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?		Finaliza ao gol, arremessa a bola?		Média individual	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Josiane	2	3	1	3	6	2	2	0	1	1	2,4	1,8
Daniela	1	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0,4	1,0
Angelita	1	4	1	4	0	0	0	7	0	0	0,4	3,0
Viviane	0	2	6	2	1	2	0	2	0	1	1,4	1,8
Joyce	0	5	0	12	0	4	0	5	0	5	0	6,2
Fred	12	4	9	4	5	5	6	4	2	4	6,8	4,2
Fernando	0	11	2	12	0	7	0	9	1	9	0,6	9,6
Enzo	3	14	3	12	3	9	3	8	2	6	2,8	9,8
Samuel	4	3	5	2	3	1	3	1	4	1	3,8	1,6
Rejane	0	2	0	3	0	2	0	3	0	2	0	2,4
Pedro	0	5	0	5	0	5	0	2	0	0	0	3,4
Média Coletiva	1,78	4,5	2,0	5,07	1,42	3,14	1,0	3,64	0,71	2,78		
Total	24,92	63	28	70,98	19,88	43,96	14	50,96	9,94	38,92	96,74	267,82

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos no Quadro 8, na média, todas as variáveis analisadas nas ações do ataque melhoraram na avaliação final, respeitando a média individual de cada aluno e o maior escore foi o de melhora em relação à variável progressão à meta, seguido pela manutenção da posse de bola e pelo deslocamento para receber a bola. Verificamos também que, na grande maioria dos alunos, o desempenho melhorou na avaliação final observando melhor envolvimento com o jogo.

Na avaliação inicial foram percebidas 97 ações de ataque pelos alunos durante o jogo; já na avaliação final, este número subiu para 268 ações realizadas. Quando comparamos através da média os escores de ataque da avaliação inicial ($1,39 \pm 2,3$) com os apresentados na avaliação final ($3,83 \pm 3,2$), verificamos diferença significativa ($p < 0,05$). Entre os momentos de avaliação, ou seja, podemos inferir que as aulas



geraram uma melhora significativa no desempenho dos alunos em relação às ações táticas de ataque no jogo de Handebol.

Novamente ocorreu uma evolução significativa na participação no jogo na avaliação final, em especial, das meninas nas ações táticas de ataque. Ficou evidente que se posicionaram melhor no ataque e receberam mais a bola, aumentando assim o número de tentativas de finalização, ou seja, arremesso ao gol visto que, no jogo inicial, somente uma menina fez um lançamento em direção ao gol, já no jogo final detectamos 19 arremessos ao gol.

Quando comparamos os escores entre os meninos e as meninas nas ações de ataque, quer seja na avaliação inicial (meninas $0,6 \pm 1,3$; meninos $2,8 \pm 2,9$) como na avaliação final (meninas $2,78 \pm 2,2$; meninos $5,72 \pm 3,8$), observamos diferenças significativas ($p < 0,01$), pois o número de ações dos meninos foi superior ao das meninas. Porém, como observado, a média das meninas aumentou em relação a avaliação inicial. Além disso, os meninos diminuíram as marcações e isso aconteceu em função do que aprenderam, pois entenderam a lógica do jogo. Dessa forma, passaram mais a bola e compreenderam a dinâmica do jogo, tomando decisões que favorecessem mais os aspectos coletivos do que individuais.

Um ponto marcante no resultado do trabalho é quando analisamos os números absolutos somando ações de defesa e ataque na avaliação inicial e na avaliação final. A somatória de ações táticas na avaliação inicial é de 194 ações realizadas pelos alunos e passou para 441 ações realizadas durante a avaliação final. Assim, a visão do entendimento do jogo ficou demonstrada também nos escores obtidos pelos próprios alunos.

Fica evidente, portanto, que a partir da construção do saber tático, por meio de métodos mais ativos, centrados na tática, o próprio jogador refletiu e logo, teve decisões autônomas dentro da modalidade desportiva coletiva que pratica (GRECO *et al.*, 2012).

Com essa constatação, verificamos que os alunos já não estavam mais no nível anárquico de classificação do jogo, segundo Garganta (1998), como observado na avaliação inicial. Os alunos desenvolveram aspectos relacionados a um jogo mais descentralizado, partindo para um jogo mais estruturado e apresentando uma melhora significativa na movimentação da bola através dos passes, da procura por espaços vazios para receber a bola, e sempre tomando decisões que favorecessem toda a equipe.



Abaixo seguem as anotações realizadas no D10 sobre a percepção dos alunos, comparando-se a primeira avaliação com a última e descrevendo-se sobre a sua evolução no processo de ensino e aprendizagem, bem como justificando-se os dados que foram positivos e negativos.

[...] Aprendi a jogar, antes eu ficava parada, nem tem nada marcado na minha avaliação, arremessei 5 vezes a bola e voltei para proteger o gol [...] (Jaqueline).

[...] Na primeira aula não me avaliaram direito, mas acho que aprendi jogar Handebol, olha como estou boa, tenho pauzinhos em todos os itens [...] (Fernanda).

[...] A primeira avaliação não fiz nada, fiquei parada, na segunda só não joguei a bola no gol, o resto fiz tudo [...] (Jenifer).

[...] Eu estou muito... mais muito melhor... olha pedi a bola várias vezes e até fiz um gol [...] (Josiane).

[...] Eu... ainda acho que não sei tudo, devia ter prestado mais atenção, faltou muita coisa [...] (Daniela).

[...] Ahhh... eu aprendi voltar para defesa, na primeira avaliação só tinha uma marcação, hoje tenho 9. No ataque só não joguei a bola no gol, me movimente 6 vezes, na primeira avaliação fiquei parada [...] (Angelita).

[...] Piorei em umas coisas e melhorei em outras, não fico mais parada, hoje eu esqueci (risos) entrei na área do goleiro. Na primeira aula até corria para o ataque, mas nem relava na bola [...] (Viviane).

[...] Até estou melhor, mas recebo pouca bola não tem muita coisa pra fazer, não fizeram minha primeira avaliação [...] (Joyce).

[...] No ataque estou mais equilibrado, passo mais a bola pros meus amigos. Já na defesa volto para proteger o gol, antes eu atacava mais [...] (Fred).

[...] A avaliação aqui sou melhor hoje, nove finalizações e no restante deu tudo mais [...] (Fernando).

[...] Na defesa e no ataque eu melhorei, tentei jogar a bola no gol sete vezes e antes só joguei umas duas vezes, todos os números aumentaram [...] (Enzo).

[...] Ah... acho que hoje deixei meus amigos jogarem mais, aprendi a jogar Handebol estou me posicionando melhor [...] (Samuel).

[...] Não fiz a primeira avaliação, só observei meus colegas jogando e aprendi algumas coisas, não gosto de correr ... assim até que é legal [...] (Rejane).

[...] No dia da primeira avaliação eu faltei, acho que aprendi jogar, menos jogar a bola no gol [...] (Pedro).



Brasil (2016) menciona que instrumentos para avaliação como fichas avaliativas ainda não chegaram ao chão da escola. Mesmo já tendo muitos estudos sobre a temática, vale ressaltar a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, partiremos para as dificuldades sobre as quais os alunos descreveram, na autoavaliação final, que acreditavam ainda possuir. Nessa questão, 4 alunos não responderam. Dentre as dificuldades mais destacadas, os alunos indicaram o ataque, a comunicação e a defesa. Seguem algumas anotações deles com relação aos tópicos mencionados.

[...] Melhorar um pouco mais de comunicação entre os companheiros de equipe [...] (Felipe).

[...] Acho que tenho que melhorar no ataque pq na hora q avanço esqueço q só pode dar uma saída e pingar a bola sem segurar [...] (Alexandre).

[...] Dif. Defesa: porque eu fico meio travado e não sou muito bom na defesa [...] (Márcio).

[...] Acho que tenho que melhora em relação ao ataque [...] (Viviane).

Com relação às potencialidades, 14 alunos não escreveram nenhuma potencialidade; um número significativo. Porém, dentre os que escreveram, salientaram a cooperação entre os companheiros de equipe e em algumas situações de ataque são melhores. Somente um aluno destacou a defesa. Assim descrevem:

[...] Potencialidade é manter o passe certo o jeito de jogar [...] (Enzo).

[...] A união, as pessoas precisam passar mais a bola [...] (Joyce).

[...] Potencialidade é velocidade, sou bem rápido no ataque e para roubar a bola [...] (Márcio).

[...] Potencialidade é no ataque porque me identifico mais [...] (Olavo).

[...] Sou bom em roubar a bola avançar para o ataque sempre contornando os adversários [...] (Maurício).

[...] Potencialidade: defender [...] (Pedro).

Um ponto no percurso da pesquisa que corrobora com a evidência do conhecimento apreendido foi a experiência que os alunos tiveram em atuar como árbitros durante alguns jogos. Silva (2017) menciona a importância dessas vivências em seu estudo. Para que os alunos pudessem arbitrar, foi indispensável o



conhecimento sobre as regras da modalidade. Os alunos relataram sobre essa experiência:

[...] Eu fiquei meio com medo no começo [...] (Fabiano).

[...] Eu gostei de apitar, tenho talento [...] (Felipe).

[...] Precisa prestar muita atenção no jogo [...] (Fernanda).

[...] São muitas regras eu acho que esqueci, às vezes [...] (Brenda).

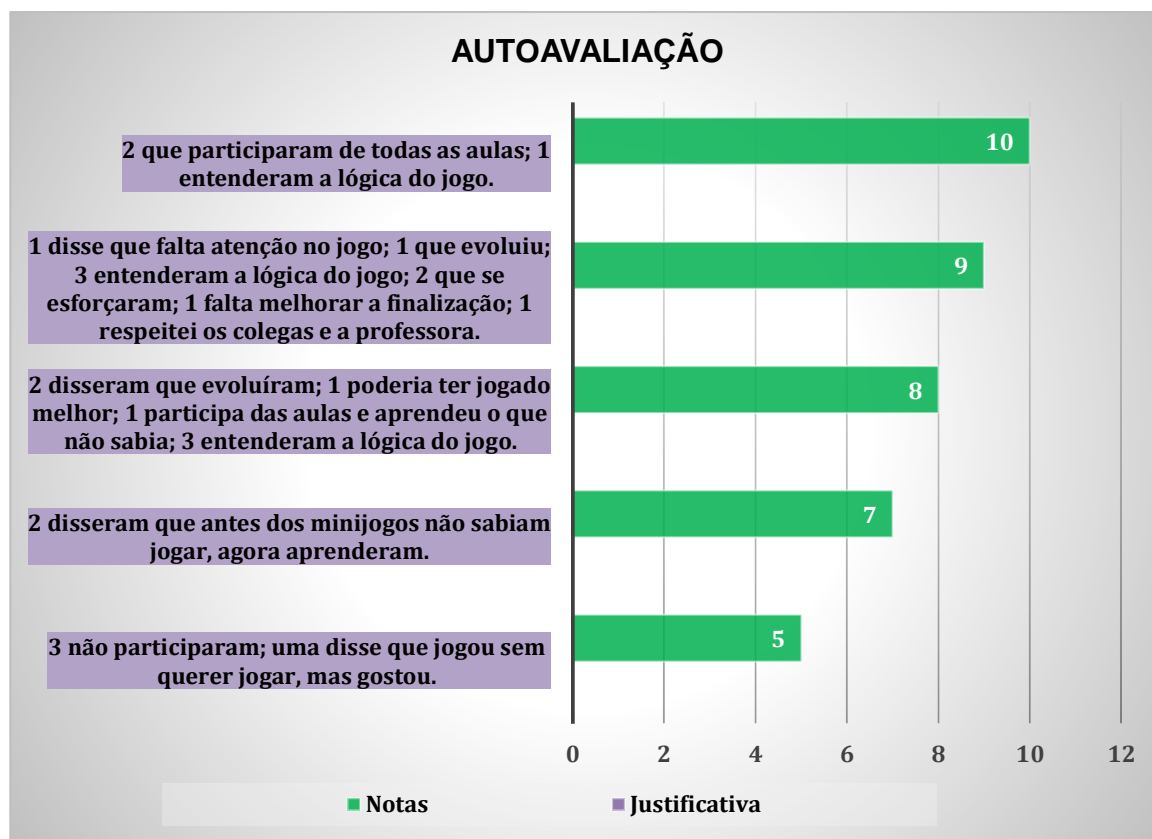
Foi possível apurar, através da observação, que os estudantes conseguiram desenvolver um conhecimento sobre o que permeia a lógica do jogo. Dentre os conhecimentos, identificamos alguns de acordo com as anotações da professora pesquisadora.

[...] Distribui melhor os passes; Olha para efetuar o passe; Cobra lateral com o pé na linha; Entende a relação entre o ataque e a defesa; Volta para defender sua baliza; Não volta a bola para o goleiro; Consegue sair da marcação para receber a bola; Segura a bola com mais facilidade [...] (D6).

Realizamos uma autoavaliação final na qual os estudantes tinham que atribuir uma nota levando em consideração todas as aulas que participaram, bem como o que aprenderam sobre o Handebol. O gráfico 4 abaixo apresenta as notas dadas pelos alunos, bem como as justificativas por eles descritas.



Gráfico 4 – A percepção dos alunos quanto as notas e suas justificativas no que se refere o aprendizado do Handebol



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que tivemos um número significativo de participação dos alunos nas aulas, o que pode ser concluído pelas notas e justificativas que eles mesmos descreveram. Brasil (2016) descreve que, por meio da escrita aqui apresentada como as autoavaliações, os alunos podem expressar de forma coerente e demonstrar o envolvimento nas aulas. Acreditamos que foi graças à estratégia de ensino utilizada que foi possível o entendimento sobre o jogo e a ampla participação dos estudantes.

Dois meses após o desenvolvimento do projeto, período no qual os alunos estavam de férias, realizamos novo teste para averiguar se houve o que chamamos de retenção da aprendizagem. O próximo quadro baixo demonstra a comparação entre a avaliação colaborativa em trios final e a avaliação colaborativa em trios de retenção de aprendizagem.

Com o início do ano letivo, alguns alunos não estavam mais na escola. No ano anterior, fora realizado o projeto com os alunos do 9.º ano, série que finaliza o ciclo do Ensino Fundamental II. Assim, alguns pais trocam seus filhos de escola. Daqueles alunos que participaram do projeto no ano anterior, somente 20 estavam matriculados



no primeiro ano do Ensino Médio e no dia da aplicação da avaliação colaborativa em trios só havia 18 alunos.

A avaliação no ambiente escolar é um grande desafio para todas as disciplinas presentes na escola e segundo Gonzalez e Fraga (2012), a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem; os autores mencionam:

É necessário, então construir critérios condizentes com estes propósitos e adotar instrumentos de avaliação que ampliem as possibilidades de captura do que foi significativo para todos os envolvidos: avaliação da produção do aluno pelo professor (trabalhos em grupo, trabalhos em dupla, observação das práticas, atividades extraclasse, provas, etc.), avaliação entre pares e autoavaliação (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p. 160).

Nesse sentido, tentamos ampliar as possibilidades de instrumentos para diagnosticar se os alunos assimilaram os conhecimentos que se pretendia ensinar com relação aos saberes corporais. Com esse objetivo, realizamos mais uma avaliação colaborativa para detectar a retenção do conhecimento deles.

A aplicação ocorreu da melhor forma possível. Como não tínhamos número suficiente para realizar a avaliação em trios, recorreremos à mesma dinâmica realizada na avaliação colaborativa final. Alguns alunos observaram os colegas jogando no ataque e na defesa ao mesmo tempo, fazendo as marcações referentes a cada item.

No Quadro 9, são apresentados os dados das ações táticas de defesa da avaliação colaborativa final e da avaliação colaborativa de retenção de aprendizagem. Podemos observar que somente 10 alunos fizeram a última avaliação colaborativa final e a avaliação colaborativa de retenção. Apresentados abaixo:

Quadro 9 – Comparativo da avaliação final com a retenção das ações táticas individuais na defesa

(continua)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando na defesa							
	Recuperação da bola, tenta roubar a bola?		Impede a progressão do jogador adversário se coloca entre o gol e a bola?		Protege seu gol no seu campo voltando para defesa?		Média Individual	
	Final	Retenção	Final	Retenção	Final	Retenção	Final	Retenção
Jaqueline	4	4	2	5	5	6	3,66	5,0



Quadro 9 – Comparativo da avaliação final com a retenção das ações táticas individuais na defesa

(conclusão)

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando na defesa							
	Recuperação da bola, tenta roubar a bola?		Impede a progressão do jogador adversário se coloca entre o gol e a bola?		Protege seu gol no seu campo voltando para defesa?		Média Individual	
	Final	Retenção	Final	Retenção	Final	Retenção	Final	Retenção
Fernanda	3	7	2	5	2	2	2,3	4,6
Josiane	0	4	3	3	3	1	2,0	2,6
Daniela	2	3	2	1	6	0	3,3	3,3
Angelita	3	5	2	6	9	4	4,6	5,0
Joyce	5	3	2	2	12	1	6,3	2,0
Fred	5	6	3	4	3	2	3,66	4,0
Fernando	9	5	7	1	9	3	8,33	3,0
Samuel	5	6	1	3	1	5	2,33	4,66
Rejane	3	4	2	2	3	2	2,6	2,6
Média Coletiva	3,9	4,7	2,6	3,2	5,3	2,6		

Fonte: Elaborado pela autora.

No tangente aos itens da defesa, percebemos que seis alunos aumentaram suas marcações quanto as ações táticas dois alunos mantiveram seus escores e somente dois diminuíram os percentuais.

Ao compararmos a avaliação colaborativa final com a avaliação colaborativa de retenção, concluímos que o resultado foi positivo, pois 80% dos alunos obtiveram marca na média ou acima dela, o que comprova que houve uma significativa retenção do conhecimento pelos alunos no que se refere às ações táticas na defesa.

No que se refere às ações táticas relativas ao ataque, os dados se encontram no Quadro 10 abaixo.



Quadro 10 – Comparativo da avaliação final com a retenção das ações táticas no ataque

Nome dos alunos	Quantas vezes realizaram determinada ação estando no ataque.											
	Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?		Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?		Solicita a bola com o braço estendido?		Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?		Finaliza ao gol, arremessa a bola?		Média individual	
	Final	Rete.	Final	Rete.	Final	Rete.	Final	Rete.	Final	Rete.	Final	Rete.
Jaqueline	2	5	3	4	2	5	4	4	5	0	3,2	3,6
Fernanda	4	3	4	3	5	0	5	3	5	1	4,6	2
Josiane	3	3	3	3	2	7	0	2	1	0	1,8	3
Daniela	2	8	3	2	0	4	0	3	0	1	1	3,6
Angelita	4	5	4	4	0	9	7	5	0	2	3	5
Joyce	5	6	12	4	4	6	5	3	5	1	6,2	4
Fred	4	6	4	4	5	4	4	4	4	2	4,2	4
Fernando	11	3	12	3	7	0	9	0	9	1	9,6	1,4
Samuel	3	5	2	6	1	2	1	4	1	3	1,6	4
Rejane	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2,4	2,4
Média Coletiva	4	4,7	5	3,6	2,8	3,9	3,8	3	2,3	1,3		

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados do Quadro 10, observa-se que a retenção da aprendizagem nesse requisito não teve uma porcentagem tão expressiva se comparada à defesa, visto que 4 alunos aumentaram suas marcações Regiane manteve seu resultado com o escore de 2,4 e 4 alunos caíram significativamente seus índices.

Gutierrez (2018) descreve em seu trabalho que o desenvolvimento de um ensino fundamentado em uma metodologia ativa contribui para uma melhora no que se refere à compreensão do jogo, bem como, para avanços tanto na tomada de decisão quanto na execução, como descrevemos no nosso trabalho com os minijogos.

Assim, analisando os dados supracitados, concluímos que 60% dos alunos tiveram a retenção do conhecimento sobre o que permeia a lógica do jogo no requisito ataque e concluímos que esses dados foram positivos, pois configuram, mesmo que em baixa porcentagem, uma média acima de 50%. Houve, efetivamente, um aprendizado sobre a modalidade esportiva Handebol no que se refere ao entendimento do jogo, bem como as ações táticas.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitamos, nesse momento, os nossos objetivos iniciais do projeto que são identificar e analisar o entendimento dos alunos sobre a lógica do jogo a partir da implementação de uma estratégia de ensino, assentada nos minijogos/jogos reduzidos.

É possível afirmar que os minijogos colaboraram de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem do Handebol para os alunos que participaram do presente estudo, tanto as ações de defesa como as de ataque. Ficou evidente que os saberes conceituais e corporais foram compreendidos e incorporados pelos estudantes e, portanto, contribuíram para ampliar o entendimento dos aspectos relacionados ao esporte de invasão, especificamente o Handebol.

Tal fato possibilita, inclusive, mencionar que os estudantes apresentaram um nível de conhecimento básico e que no futuro poderão realizar o que alguns autores descrevem como a possibilidade de transferir estes conhecimentos relacionados à lógica do jogo, durante o ciclo escolar.

A transferência desses conceitos não ocorre de forma automática, pois quando tiverem contato com outro esporte da mesma classificação do esporte de invasão, o processo de ensino e de aprendizagem deverá ser ancorado na lógica interna do jogo para que assim seja possível realizar essa transferência.

Desenvolver o entendimento sobre a lógica interna do jogo foi importante porque propiciou a participação ativa dos alunos durante as aulas. Os alunos ficaram mais envolvidos com o desenvolvimento das atividades propostas e no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva em questão.

Destaca-se especialmente a melhora no entendimento, motivação e nível de participação no jogo apresentado pelas meninas nas avaliações e durante o processo de aprendizagem. Portanto, desconstruir os modelos tradicionais de ensino do esporte na escola através da utilização dos minijogos foi uma estratégia satisfatória no presente estudo.

O interesse e participação dos alunos nos revelaram as contribuições dessa estratégia de ensino, no que se refere ao papel do aluno no processo de aprendizagem. O aluno não é um mero reproduzidor de movimentos; nessa estratégia ele é um construtor ativo desse processo. Assim, essa reflexão evidencia-se logo que realizamos a comparação da primeira com última autoavaliação.



Um tópico importante para que houvesse o sucesso da pesquisa deve-se não somente à utilização dos minijogos no processo de ensino e de aprendizagem, mas, também pela sistematização das estratégias que foram adotadas no delineamento metodológico.

Os resultados apontam que o esporte é, sim, um dos conteúdos da EFE. Mas para além de ser um conteúdo, é também um fenômeno cultural da atualidade. Porém, precisamos ressignificá-lo a partir da utilização de estratégias de ensino que priorizem suas ações em direção a uma escola democrática que prima pela participação e inclusão de todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que o nosso estudo pôde contribuir de forma significativa para com uma mudança de concepção sobre os esportes na escola - especificamente os esportes de invasão-, com uma outra perspectiva que aponta para novas diretrizes no ensino de uma modalidade esportiva coletiva. A estratégia de ensino utilizada, tendo como base a compreensão do jogo, permitiu alcançar os objetivos propostos e atingir resultados positivos na EFE.

Nossa expectativa é que esse trabalho chegue ao chão da quadra e que outros profissionais possam ter acesso ao material para que, envolvidos pelas novas metodologias, fortaleçam o ensino e a aprendizagem significativa do esporte na escola.

Entendemos que os contratempos, encontrados durante a execução do estudo, estão inseridos no cotidiano escolar, pois a escola é viva e, portanto, tem dinâmicas que nem sempre cabem num programa refratário de ensino. Mesmo tendo uma baixa no número de alunos, ao final do processo, conseguimos garantir, através dos dados coletados, que o ensino da lógica interna do jogo fosse compreendido.

No que se refere à avaliação colaborativa em trios, ficou demonstrado que contribuiu com o processo de aprendizagem dos alunos uma vez que os leva à reflexão sobre os seus saberes corporais ao diálogo com seus colegas. Compreendemos que esse momento apoiou o aprendizado dos alunos sobre o que permeia a lógica interna do jogo.

Nessa conjuntura, a autoavaliação pode garantir ao aluno a reflexão sobre suas dificuldades a fim de inicialmente compreendê-las para que, em um segundo momento, possa solucioná-las. Essa dinâmica faz com que o aluno se envolva no processo; destacando-se primordialmente aspectos sobre a tomada de decisão e a participação ativa do jogo.



Outra reflexão, que constatamos, diz respeito a outros conhecimentos sobre o Handebol adquiridos por parte dos alunos como: a) o conhecimento das regras básicas essenciais para o jogo; b) o entendimento de um jogo oficial; c) a história da modalidade esportiva em questão e; d) habilidades técnicas-táticas. Portanto, é possível mencionar que, além da lógica interna do jogo, os alunos aprenderam outros conceitos relacionados à modalidade esportiva em questão.

Deste modo, a pesquisa é finalizada com uma reflexão que durou anos na minha carreira profissional como professora, que se trata de pensar como formar um aluno/jogador inteligente e capaz de tomar decisões corretas durante o jogo. Os minijogos/jogos reduzidos contribuíram para responder essa questão.

Concluimos que, com essa experiência, foi possível ampliar significativamente o leque de possibilidades no que se refere a aspectos pessoais e principalmente à atuação profissional enquanto educadora.

Apesar de hoje existirem tantos problemas no chão da escola, que interferem diretamente na prática profissional, o que permanece é o compromisso na busca pelo fortalecimento de uma EFE que valorize a formação integral de todos, que possa ressignificar ainda mais esse componente curricular e ampliar o conhecimento dos alunos relacionados à Cultura de Movimento.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Samuel Nascimento. O Ensino do Handebol por meio de Jogos Reduzidos (Jogo Possível). *In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE*, 2014, Matinhos. **Anais [...]**. Matinhos: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), 2014. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/7csbce/2014/paper/view/5895>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.
- BAYER, Claude. **O Ensino dos Desportos Colectivos**. Paris: Editions Vigot, 1994.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.
- BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais*, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. **O saber para praticar do jogo de Handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio**. Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, EC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica inovadora. **Revista Movimento**, Porto Alegre [Online], v. 18, p. 55-75, out./dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/XjGxos>. Acesso em: 20 ago. 2019.



CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL (CBHb). **Regras do Jogo**. Disponível em: http://www.brasilhandebol.com.br/noticias_detalhes.asp?id=27182. Acesso em: 25 ago. 2019.

CORRÊA, Umberto Cesar; SILVA, Antônio Sabino; PAROLI, Rejane. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 79-88, mai./ago. 2004.

COSTA, Israel Teoldo *et al.* O Teaching Games for Understanding (TGFU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, Bucaramanga, v. 10, p. 69-77, dez. 2010.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3421>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

COUTINHO, Nilton Ferreira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, jan./mar. 2009.

CLEMENTE, Filipe Manuel *et al.* Jogos Reduzidos no Handebol: efeitos na percepção subjetiva de esforço. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 53-64, jul./dez. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DAOLIO, Jocimar. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. *In*: Ademir De Marco (org.). **Pensado a Educação Motora**, Campinas-SP: Editora Papirus, v. 1, 1995, p. 59-68.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DAVIS, Cláudia; EXPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília, v. 72, n. 1711, p. 96-206, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1086>. Acesso em: 22 fev. 2020.

DEL-MASSO, Maria Cândico Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro, SANTOS, Maria Aparecida Pereira. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Disponível em: Acesso restrito: <https://edutec.unesp.br/moodle/> (Acesso restrito). Acesso em: 25 mai. 2019.



FINAL do Campeonato Brasileiro Juvenil Masculino 2017. 1 vídeo (1 h 47 min 48 s). **Publicado pelo canal Tchê Esportes**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E2jwB2n0Do> . Acesso em: 21 out. 2019

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003a.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003b. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARGANTA, Julio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos conectivos. *In*: OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

GARGANTA, Julio Manuel. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 8, n. 45, feb. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 67-80.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 01 de ago. 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola a bola” e a renovação pedagógica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/> (Acesso restrito). Acesso em: 25 mai. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia dos esportes Coletivos**. Vitória: UFFJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.



GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar e partilhar.** Erechim: Edelbra, 2012.

GRECO, Pablo Juan. Conhecimento técnico-tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 107-129, 2006.

GRECO, Pablo Juan; ROMERO, Juan José Fernandez. **Manual de Handebol: da iniciação ao alto nível.** São Paulo: Editora Phorte, 2012.

GRECO, Pablo Juan; MATIAS, Cristino Julio Alves Silva; LIMA, Claudio Olivio Vilela. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo v. 26, n. 1, p. 129-47, jan./mar. 2012.

GUTIERREZ, Jonas Paulo Místico. **Os saberes corporais nas aulas de Educação Física: identificação e análise do desenvolvimento técnico e tático dos estudantes em jogo de voleibol.** Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira. 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso Educação Física - Universidade Estadual Paulista, UNESP-Bauru, 2018.

HANDEBOL – Cidinha 12 x 08 Integração – Final Tribuna 2015 – Infantil Feminino. 1 vídeo (49 min 17 s). **Publicado pelo canal Gilmar Fernandes dos Santos**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zL5uO9xDYk0> . Acesso em: 21 out. 2019

KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Handebol: Agôn, o espírito do esporte.** São Paulo: Odysseus, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte.** 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITCHELL, Stephen A; OSLIN, J.L.; GRIFFIN, L. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach for ages 7 to 18.** 3. ed. United States: Human Kinetics, 1997.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2011.



MENEZES, Rafael Pombo. Das situações do jogo ao ensino das fixações no Handebol, **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 39-47, jan./mar.2011

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Flaviana Fellegge; FREIRE, Elisabete dos Santos; DE JESUS MIRANDA, Maria Luiza. **A construção da autonomia nas aulas de educação física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 3, 2015.

MRECH, Leni Magalhães; RAHME, Mônica. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, 2009.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (org). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PARLEBAS, Pierre. **Juego deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

RIBAS, João Francisco Magno. **Praxiologia Motriz: Construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola**. Motriz, v. 11, n. 2, p. 113-120, 2005.

RESENDE, Helder Guerra. Necessidades da Educação Motora na Escola. *In*: Ademir De Marco (org.). **Pensado a Educação Motora**. 4. ed. Campinas: Editora Papyrus, 1995. p. 71-94.

REVERTIDO, Riller Silva; SCLAGIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaina Côrtes; SACCO, Barbara Torres. Ensino de Esportes por meio de Jogos: desenvolvimentos e aplicações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17-26, jan./jul. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – Ensino Fundamental**. São Paulo: SEE, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de estado da Educação. **Currículo Paulista: linguagens e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE Educação Física – Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2019.



SERDOKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. Sentidos e Significados do Esporte na Educação Física Escolar. **Journal of Physical Education** (Revista da Educação Física / UEM), Maringá, v. 27, n. 1, 2016.

SILVA, Talita Fabiana Roque. **Conhecimento declarativo técnico-tático no Handebol entre estudantes**. Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional no Programa de Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista- UNESP, Bauru, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/posgraduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/> . Acesso em: 24 fev. 2020.

SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./dez. 2013.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Handebol: Teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TOLVES, Bruno César Flores, DELEVATI, Maurício Kucera; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Métodos parcial, global e de jogos condicionados no ensino do futsal. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 80-92, jul./dez. 2014

VAGO, Tarcisio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano III, v. 2, n. 5, p. 4-17, 1996.

ZABALZA, Miguel. Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 59-68, jan./jul. 2008.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, ____ de outubro, 2019.

Prezados responsáveis.

Esta pesquisa é sobre “O ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Handebol: uma estratégia metodológica a partir de minijogos” e está sendo desenvolvida por mim, sob orientação da Professor Doutor Milton Vieira do Prado.

O objetivo do estudo é desenvolver uma estratégia metodológica sobre o ensino dos jogos coletivos levando em consideração a “lógica do jogo”, por meio da utilização de minijogos, jogos reduzidos no processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva coletiva Handebol. A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento sobre o que consiste em incorporar a lógica do jogo.

Solicitamos a sua colaboração para realizar a coleta de dados, que será feita por meio de roteiro de questões sobre o desenvolvimento das estratégias metodológicas durante as aulas de Educação Física. O uso dos dados coletados é exclusivamente acadêmico-científico e, durante todo o processo, o seu nome e do seu (sua) filho (a) serão mantidos em sigilo.

A participação nesta pesquisa não envolve nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento para os (as) participantes. Os riscos da pesquisa são mínimos, decorrentes do constrangimento em responder a alguma questão ou, por parte dos alunos, em algum acontecimento nas vivências (queda, trombadas, brigas, chateações, etc.)

Esclareço, ainda, que a participação na pesquisa é voluntária, ou seja, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, podendo, inclusive, deixar de colaborar a qualquer momento que desejar, bem como o (a) aluno (a) que assim expressar vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados da pesquisadora responsável, o que facilitará os esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa do estudo. Obrigada.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG nº _____, declaro o meu consentimento para a participação do (a) aluno (a) _____, RG nº _____, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura

Pesquisadora responsável: Elis Regina Dias. Contatos: lisredias@hotmail.com/ (14) 98179-7977 Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP – CEP: 17.033-360
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Telefone: (14) 3103-6000



APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, ____ de outubro, 2019.

Querido (a) aluno (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa que estou realizando. Conversei com seus responsáveis e eles já estão sabendo da sua participação. A pesquisa possui o título “O ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Handebol: uma estratégia metodológica a partir de minijogos”.

Ela tem o objetivo de identificar e analisar uma estratégia metodológica sobre o ensino dos jogos coletivos, levando em consideração a “lógica do jogo”, por meio da utilização de minijogos, jogos reduzidos no processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva coletiva Handebol.

Inicialmente, aplicarei um roteiro de questões para diagnosticar os conhecimentos prévios que vocês possuem sobre o tema a ser desenvolvido e, logo após, iniciaremos nossas aulas a partir da utilização de minijogos para o desenvolvimento de conceitos sobre a lógica do jogo.

Os riscos que você corre são mínimos, podendo ser aqueles decorrentes de uma aula normal, como quedas, trombadas, brigas, chateações com algum amigo ou outro acontecimento.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e poderá desistir sem problema algum a qualquer momento, ninguém irá ficar chateado por isso.

Não iremos contar para ninguém que você participará da pesquisa e os resultados serão publicados, porém sem colocar seu nome. Suas informações serão mantidas em segredo.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ RG nº _____
_____ aceito participar da pesquisa “O ensino e aprendizagem da modalidade esportiva Handebol: uma estratégia metodológica a partir de minijogos”. Entendi que posso aceitar e participar, mas que também posso negar ou desistir a qualquer momento, que ninguém ficará chateado comigo. A pesquisadora já conversou com meus responsáveis e esclareceu minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento.

Assinatura do menor

Pesquisadora responsável: Elis Regina Dias. Contatos: lisredias@hotmail.com/ (14) 98179-7977 Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP – CEP: 17.033-360
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Telefone: (14) 3103-6000



APÊNDICE C – Diário de aula

D1: Primeira aula dupla

Objetivo: Diagnóstico do jogo, autoavaliação e avaliação colaborativa.

Iniciamos essa aula na sala e depois de explicar como seria, fomos para quadra fazer a avaliação colaborativa em trios e para que os alunos respondessem a autoavaliação diagnóstica. Na quadra, na roda de conversa inicial, expliquei como seria o desenvolvimento da aula, dividi os alunos em trios, 4 alunos não fizeram a aula, 2 meninas e 2 meninos. Um menino sofreu acidente de moto o outro que apresenta asma não realiza a aula; já as meninas não gostam da aula de Educação Física e todo bimestre tenho que dar um trabalho de recuperação para elas que costumam dizer que gostam da professora, mas não gostam da disciplina. Expliquei sobre as regras do Handebol, regras mais simplificadas, as delimitações da quadra e dividi os times tendo 4 jogadores em cada time, o objetivo do jogo era acertar os alvos que estavam dentro do gol, entreguei os coletes para quem já iniciaria jogando. Depois de tudo organizado, fomos para o jogo de Handebol com poucas regras para que se configurasse a avaliação diagnóstica em trios. Um aluno jogava e, enquanto isso, um colega avaliava a defesa e outro o colega avaliava o ataque, logo em seguida trocavam-se os papéis. Nesse dia, choveu muito na cidade, o telhado tem muitas infiltrações, dessa forma, chove dentro da quadra, fato que limitou o deslocamento dos alunos e me deixou um pouco apreensiva, coloquei objetos para sinalizar onde havia goteiras. Houve outros fatos que também prejudicaram o desenvolvimento da aula. Um aluno saiu da quadra sem a minha autorização o que prejudicou a avaliação do seu trio. Uma aluna ficou mexendo no celular durante a avaliação em trios, momento que estava avaliando o colega jogando, solicitei para que guardasse. Durante a avaliação, os alunos perguntaram o significado da palavra progressão, mesmo eu tendo explicado várias vezes, alguns ainda não haviam compreendido. Durante a observação, filmei um trecho do jogo dos alunos para que em um segundo momento eles pudessem assistir e se reavaliarem. A aluna Fernanda disse que estava se sentindo mal e não realizou sua avaliação. Durante o jogo, anotei algumas falas dos alunos:

[...] O Vitor Lopes está jogando baquete [...] (Brenda).



[...] Professora, o Fred não passa a bola, muito fominha [...] (Flavia).

[...] Assim não dá para jogar eles não entenderam que não é para entrar na área do goleiro [...] (Mauricio).

[...] As meninas ficam paradas com os braços cruzados, não vou passar a bola pra elas não [...] (Jeferson).

Antes da roda de conversa, os alunos responderam a autoavaliação. Pude constatar que os alunos não possuíam conhecimentos mais aprofundados sobre a modalidade, de forma geral todos se aglomeram em torno da bola, os alunos que já dominavam algumas regras tiveram mais contado com a bola, alguns também não conhecem as regras, como exemplo vários entram na área do goleiro. Na roda de conversa final perguntei sobre suas percepções o que acharam, alguns alunos relaram:

[...] Um monte de gente entrou na área do goleiro, fica chato jogar [...] (Fabiano).

[...] Eu não sei jogar professora por isso fiquei parada [...] (Jenifer).

[...] O Matheus só passava a bola para os meninos [...] (Flavia).

[...] Esse jogo é muito difícil [...] (Marcio).

[...] Eu nem relei na bola [...] (Viviane).

Pude constatar que os alunos não possuem conhecimentos mais aprofundados sobre a modalidade, de forma geral todos se aglomeravam em torno da bola, os alunos que já dominavam algumas regras tiveram mais contado com ela, alguns também não conheciam as regras, como exemplo vários entram na área do goleiro.

D2: Segunda aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo, algumas regras, identificar a presença do companheiro e a importância do passe.

Na quadra, na roda de conversa inicial, expliquei para os alunos como as nossas aulas seriam desenvolvidas, a dinâmica dos minijogos e retomei a aula anterior sobre a avaliação diagnóstica. Pedi para que me ajudassem a montar as miniquadras e prontamente eles me assessoraram e organizamos tudo rapidamente. Dividi a quadra em 4 miniquadras, os alunos jogaram 2x2 durante 4 minutos depois



eles trocavam de quadra no sentido horário e quem estava sentando, entrava no rodízio. Ao contrário da aula anterior, que choveu estava muito quente, os alunos se cansavam rápido, até porquê a dinâmica exigia muito deles, durante as trocas de quadras os alunos aproveitavam para tomar água. Observei que no início alguns alunos tiveram dificuldades em segurar a bola, as bolas utilizadas foram de borracha de iniciação 2 bolas número 8 e 2 bolas número 10, demoraram um pouco para perceber que era preciso sair da marcação para receber a bola, durante as trocas de quadra, conversei individualmente com os alunos nos quais percebi que não estavam saindo da marcação. Faltando alguns minutos para o final da aula, realizamos uma roda de conversa. Coloquei algumas questões para serem discutidas: 1) Conseguiram identificar a presença do companheiro e a importância do passe? 2) Qual foi sua maior dificuldade? 3) O que foi necessário para você receber a bola? 4) Alguém ficou sem pegar a bola?

Alguns alunos relataram:

Questão 1:

[...] Sim. Não tinha como fazer o gol acertar o cone se eu não passasse a bola para os colegas [...] (Fernanda).

[...] Minha dupla não se movimentava no começo o que atrapalhou, no final da aula ela já estava melhor [...] (Felipe).

[...] Muito calor professora, cansa [...] (Flávia).

[...] Achei legal o jogo, parece que jogo mais [...] (Fernanda).

Questão 2:

[...] Segurar a bola [...] (Viviane).

[...] Arremessar a bola no cone [...] (Fernando).

[...] O calor da quadra [...] (Anne).

[...] Sair da marcação [...] (Marcio).

Questão 3:

[...] Enganar o adversário, o Alexandre é muito esperto, ele treina na escola [...] (Fred).

[...] No começo minha dupla ficava parada depois melhorou [...] (Jeferson).

Questão 4:



[...]Com menos jogadores tem mais chances de relar na bola [...] (Samuel).

[...] Eu gostei de jogar até suei de tanto que corri [...] (Viviane).

[...] Acho que ninguém ficou sem relar na bola, tendo só uma pessoa pra jogar não tinha como não jogar pra ele [...] (Francisco).

Finalizei mencionando que na aula passada eles fizeram a autoavaliação e alguns afirmaram que ninguém passava a bola para eles. Assim reafirmei para saírem da marcação para receber a bola e sobre a importância do passe para se deslocar.

D3: Terceira aula dupla

Objetivos: Analisar as filmagens dos jogos da primeira aula e identificar suas ações durante os jogos para que pudessem compreender em qual nível de evolução do jogo eles estavam e também interpretar a dinâmica do jogo.

Demorou muito para os alunos chegarem na sala de leitura. Na aula anterior, eles fizeram uma festinha de despedida de um projeto da escola, o PIBID, atrasando aproximadamente 25 minutos da minha aula, o que prejudicou consideravelmente o encaminhamento que seria dado, não conseguimos fazer a atividade na quadra. Conforme os alunos foram chegando, fui colocando-os em trios, os mesmos da avaliação colaborativa em trios inicial, para que pudessem dialogar sobre suas ações táticas individuais e coletivas, conversamos um pouco sobre o que realizamos na aula anterior. Inicialmente eles assistiram os vídeos da primeira aula diagnóstica, em seguida expliquei sobre os níveis de evolução do jogo: Anárquico, Descentração, Estruturação e de Elaboração. Entreguei uma folha e pedi para que discutissem nos trios e relatassem em uma folha em qual nível eles estavam e justificassem suas respostas. Em um segundo momento, entreguei para cada aluno a sua avaliação colaborativa em trios e pedi para que quantificassem cada tópico, mensurando quantas vezes realizaram determinada ação tática, no verso da folha deveriam colocar o que precisavam fazer para melhor sua atuação no jogo.

Durante a aula fui relatando algumas colocações:

[...] Professora, todo mundo corre atrás da bola e sobra um espaço na quadra [...] (Fabiano).

[...] Olha eu, professora que horror, só fico parada [...] (Jenifer).



[...] Ninguém passou a bola pra mim [...] (Juvenal).

[...] Eu falei para o pessoal não correr atrás da bola, ninguém me ouviu [...] (Francisco).

[...]Tira isso que horror [...] (Rosana).

Observei que alguns alunos ficaram com vergonha de se verem nas filmagens e disseram que eram ruins como a Flávia e a Jaqueline. Por conta do atraso inicial, não conseguimos ir para quadra.

D4: Quarta aula dupla

Objetivos: Compreender alguns elementos estruturais que permeiam a lógica interna do jogo e a compreensão e assimilação de algumas regras, bem como valorizar a comunicação gestual.

Na quadra na roda inicial retomamos alguns assuntos discutidos na aula anterior, expliquei sobre como seria o minijogo, quais eram as regras (com a inserção de um pouco mais de regras, pisar na linha lateral para colocar a bola em jogo, quicar a bola para se deslocar), os alunos ajudaram a montar as miniquadras e rapidamente conseguimos dividir os times meninos e meninas mistos 3x3 (três contra três). Cada trio permanecia na quadra por 4 minutos, depois fazíamos o rodízio no sentido horário. Estava um dia muito quente, assim todas as vezes que os alunos trocavam de quadra aproveitavam para tomar água, nesse momento conversei com alguns alunos sobre suas ações durante o jogo como exemplo: conversei com a Viviane que ficava atrás da marcação, dessa forma não recebia a bola. Observei que durante o jogo, alguns alunos se movimentaram mais, o Enzo saiu de trás da marcação e levantou o braço para pedir bola se comunicando de forma adequada. Ao final fizemos uma roda de conversa e coloquei alguns questionamentos como: 1) Como foi jogar com mais regras? 2) Vocês perceberam a importância de se comunicar estendendo o braço? 3) Como foi progredir em direção ao alvo com 3 jogadores?

Alguns alunos mencionaram:

Questão 1:

[...] Professora o Yan não passa a bola sai pingando a bola sozinho [...] (Rosana).



[...] O Matheus só passa a bola para os meninos, machista [...] (Fernanda).

[...] Foi legal, fala verdade... estamos melhores (risos) [...] (Brenda).

Questão 2:

[...] Eu só peço bola com o braço estendido senão o adversário vê e eles não passam a bola [...] (Juvenal).

[...] Tive que gritar para algum passar a bola pra mim [...] (Fernanda).

Questão 3:

[...] Percebi que preciso voltar para defender e correr para atacar [...] (Márcio).

[...] Mais fácil que na aula passada [...] (Viviane).

D5: Quinta aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo e identificar a movimentação necessária para defender sua baliza e aproveitar a superioridade numérica para atacar.

Inicialmente, fizemos uma roda de conversa e retomei o assunto desenvolvido na aula anterior e expliquei qual seria o objetivo da aula, bem como dividimos a sala em grupos para que apresentassem um trabalho na semana seguinte. A pesquisa sobre algumas temáticas relacionadas ao Handebol. Cada grupo deveria apresentar o trabalho em forma de cartaz na aula seguinte com os temas: Histórica do Handebol; Regras do Handebol; O Handebol no Brasil (Feminino e Masculino); A quadra de Handebol e Características do Handebol como um Esporte de Invasão. Fomos para o jogo. Um jogador sempre era o coringa que, estando sem o colete, atacava dos dois lados da miniquadra, assim um time sempre tinha quatro jogadores no ataque e o outro três na defesa, após quatro minutos os alunos trocavam de quadra e o coringa era trocado dando oportunidade para todos os alunos serem coringa. Observei que com a superioridade numérica, os defensores tiravam que se deslocar mais rápido para fechar a barreira frente ao cone. Na roda de conversa final coloque algumas perguntas para debate sendo essas: 1) Explique como foi jogar na defesa com 3 jogadores 2) Como foi jogar no ataque com quatro jogadores? 3) Qual dos dois momentos vocês acharam mais difícil, no ataque ou na defesa?

Alguns alunos relataram:



Questão 1:

- [...] Fiquei bem cansada sorte que é na miniquadra [...] (Enzo).
- [...] Tem que prestar muita atenção, olhar para os lados [...] (Joyce).
- [...] É bem difícil, temos que ficar mais espertos, ajudar fechar os buracos ahahh.... e voltar rápido pra defesa [...] (Angelita).

Questão 2:

- [...]Meu time passou a bola pra mim, mas vi gente que saiu pingando a bola sem passar [...] (Juvenal).
- [...] Eu gostei acertei o cone, muitas vezes, até derrubei ele [...] (Fred).
- [...] Bem mais fácil [...] (Fernando).

Questão 3:

- [...] A defesa é o mais difícil porque temos que correr de um lado para o outro e prestar atenção [...] (Márcio).
- [...] O ataque é legal corre menos [...] (Daniela).
- [...] Gostei de ser o coringa, faz mais ponto [...] (Jeferson).
- [...] Não sei o que aconteceu acertei um monte de vezes o cone [...] (Isabela).

D6: Sexta aula dupla

Objetivos: Compreender algumas regras exercitando e participando da arbitragem e apresentação dos trabalhos; reavaliar os alunos através da observação.

Na roda de conversa inicial os alunos em grupos apresentaram os trabalhos solicitados na aula anterior. Após as apresentações, expliquei como faríamos o jogo de Handebol utilizando a quadra inteira, dividi os times de forma mista (meninos e meninas) cada time ficou com 5 jogadores a cada dois minutos um jogador de linha ia para o gol e o goleiro voltava para a linha, fazendo assim um rodízio. Nessa aula foi possível observar a evolução dos alunos como cada aluno melhorou suas ações táticas. Foi interessante e importante para os alunos vivenciarem a posição de arbitragem os jogos aconteceram de maneira bem tranquila e respeitosa. Alguns alunos evoluíram nitidamente tentei registrar de forma geral algumas evoluções dos alunos, sem destacar nomes, são ações que na aula diagnostica eles efetuavam.



[...] Distribui melhor os passes; Olha para efetuar o passe; Cobra lateral com o pé na linha; Entende a relação entre o ataque e a defesa; Volta para defender sua baliza; Não volta a bola para o goleiro; Consegui sair da marcação para receber a bola; Segura a bola com mais facilidade [...].

Alguns relatos retratam o sentimento dos alunos ao arbitram:

[...] Eu fiquei meio com medo no começo [...] (Fabiano).

[...] Eu gostei de apitar, tenho talento [...] (Felipe).

[...] Precisa prestar muita atenção no jogo [...] (Fernanda).

[...] São muitas regras eu acho que esqueci, às vezes [...] (Brenda).

Ficou nítido nas falas dos alunos que eles gostaram bastante de arbitrar, observei que eles se divertiram mesmo com algumas inseguranças.

D7: Sétima aula dupla

Objetivos: Identificar a movimentação necessária para defender sua baliza, bem como posicionamentos de defesa entendendo a dinâmica do jogo.

Na quadra na roda de conversa inicial expliquei para os alunos como aconteceria o minijogo, utilizando todas as regras do jogo de Handebol agora cada jogador terá um cone para defender, dividi a sala em times com três jogadores jogando três contra três. Utilizando o mesmo critério de rodízio a cada quatro minutos, os alunos trocavam de quadra. Os alunos colaboraram de forma significativa com a montagem das quadras, achei que estavam motivados para jogar o que é muito importante nesse processo de aprendizagem. Observei que os alunos necessariamente voltavam para defender sua baliza, o cone, no decorrer da aula as alunas mencionaram que gostaram muito do jogo, que estavam acertando mais o cone adversário, o que fica claro nos relatos:

[...] Professora com os minijogos das mais chances de relar na bola até de marcar ponto [...] (Angelita).

[...] que nesse jogo os meninos olham pra gente [...] (Jaqueline).



Na roda de conversa final perguntei sobre o que foi mais difícil de fazer e o que eles acharam mais fácil, alguns alunos relataram:

Facilidades:

[...] Tem mais alvo fica mais divertido [...] (Jenifer).

[...] A responsabilidade de defender parece que é de todos [...] (Francisco).

[...] Achei que meu time chegava mais perto do cone mais rápido, mas a defesa era muito boa [...] (Fabiano).

Dificuldades:

[...] Eu cansei mais nesta aula professora [...] (Pedro).

[...] Tinha muito time bom na defesa [...] (Márcio).

D8: Oitava aula dupla

Objetivos: Analisar um jogo oficial de Handebol para que os alunos pudessem identificar os posicionamentos de cada jogador e como ocorria a interação entre eles; compreender a dinâmica de um jogo oficial.

Nessa aula, fomos para a sala de leitura para assistirmos um trecho de um jogo formal de Handebol, escolhi jogos que correspondessem à faixa etária deles para que pudessem se identificar com o jogo. Tomei o cuidado de passar um jogo feminino e um masculino com o mesmo intuito deles se identificarem. Na sala de leitura os alunos foram fazendo algumas colocações:

[...] Nossa é bem diferente do que a gente joga [...] (Rosana).

[...] Como eles conseguem passar a bola rápido? [...] (Olavo).

[...] Nesse jogo tem muito gol, parece divertido [...] (Brenda).

[...] Agora eu entendi com as posições não vira bagunça [...] (Enzo).

Expliquei cada posição dos jogadores e como elas se interagem, perguntei o porquê eles achavam que os jogadores maiores defendiam no centro. Em seguida, fomos para quadra experimentar um jogo oficial sete jogadores contra sete jogadores, a duração da partida foi de 5 minutos, e nesse dia não conseguimos fazer a roda de conversa. Observei que os times tiveram o cuidado de conversar entre eles para



estruturar quem jogaria em determinada posição, o que levou um certo tempo e por esse motivo os jogos foram de apenas 5 minutos. Quando estavam na defesa colocaram os jogadores mais altos no centro, alguns alunos que compreenderam melhor a dinâmica e que conversavam com os colegas de forma respeitosa para que o jogo não virasse uma bagunça. Durante o jogo alguns alunos conversaram com os colegas mencionando:

[...] O Mauricio e o Marcio são mais baixos na defesa é melhor que fiquem nas pontas [...] (Fred).

[...] No ataque a Jenifer fica na ponta esquerda, porque ela é canhota é melhor para arremessar a bola [...] (Felipe).

[...] Josiane vai mais para o canto abre para receber a bola [...] (Matheus).

[...] Professora estou até me posicionando, mesmo assim a bola nunca chega desse lado [...] (Juvenal).

D9: Nona aula dupla

Objetivos: Compreender a dinâmica do jogo; através da arbitragem compreender as regras e identificar as ações individuais durante um pequeno festival.

Partimos para quadra e na roda de conversa inicial expliquei que faríamos um pequeno festival de Handebol que nós organizaríamos juntos, desde as regras a composição dos times. Nesse dia choveu de forma significativa no horário de entrada dos alunos o que ocasionou algumas faltas, estávamos em 20 alunos e eles decidiram jogar com 5 jogadores em cada time, fazendo rodízio com o goleiro a cada dois minutos. Escolheram também os árbitros da partida. Todos os times jogaram contra todos. A aluna Rejane que não participou de nenhuma aula pediu participar. Por conta do tempo optamos por não fazer abertura e nem encerramento. Fomos para o jogo observei de forma geral que os alunos evoluíram de forma significativa, como exemplo elogiei a aluna Viviane dizendo que tinha evoluído ela comentou:

[...] Estou até conseguindo segurar a bola [...] (Viviane).

Percebi que não só ela, mas, outros alunos melhoraram as habilidades técnicas, se sentirão mais confiantes no jogo. Senti nesse momento uma alegria dos alunos, pelas expressões que eles faziam quando acertavam um passe ou conseguia



arremessar ao gol, o que de certa forma deixa o jogo mais dinâmico para todos, para aqueles alunos que tinham dificuldade fica ainda mais divertido e motivante. Ao final da aula realizamos uma roda de conversa coloquei algumas questões para debate: 1) O que vocês acharam de arbitrar o jogo? 2) Conseguiram perceber sua própria evolução da primeira aula até hoje? 3) Foi divertido jogar, por quê?

Questão 1:

[...] Sou muito bom, nisso [...] (Felipe).

[...] É muito difícil tem gente que não respeita quer discutir que não foi pênalti [...] (Fred).

[...] Eu melhorei da outra vez fiquei com mais medo de apitar e os meninos brigarem comigo [...] (Fernanda).

Questão 2:

[...] Oh! Melhorei entendi que tenho que defender o gol, até gostei [...] (Daniela).

[...] Eu acho que eu era ruim porque não sabia as regras, o que tinha que fazer, agora eu sei [...] (Joyce).

[...] Tem gente da sala que ficava parada, igual estátua, melhoraram (risos) [...] (Francisco).

[...] Pararam de entrar na área do goleiro [...] (Rosana).

Questão 3:

[...] Eu gosto de jogar no gol, sou bom nisso [...] (Alexandre).

[...] No começo achei o jogo chato, eu gostei [...] (Jaqueline).

[...] Eu gostei meu time sempre ganha (risos) [...] (Fred).

[...] Aprendi muita coisa observando não gosto de jogar a gente fica suada, mas foi legal [...] (Rejane).

[...] Ficar no gol não do certo, os meninos jogam a bola com muita força [...] (Angelita).

[...] Eu tenho medo da bola no gol [...] (Josiane).

D10: Décima aula dupla

Objetivos: Promover a avaliação final e usar os recursos da avaliação colaborativa em trios e autoavaliação.



Chegando na sala, percebi que tinha bem menos alunos que o habitual, estavam no total de 14 alunos. Essa baixa prejudicou significativamente a avaliação final. O motivo pelo qual alguns alunos pararam de frequentar as aulas foi o de que mesmo faltando duas semanas para o término do ano letivo já haviam fechado suas notas, ou seja, já estavam aprovados. Tentamos manter os mesmos trios da primeira aula dupla na qual realizamos a avaliação diagnóstica inicial, porém tivemos que adaptar alguns procedimentos, como por exemplo os alunos que estava na arquibancada sendo os avaliadores tiveram que avaliar ao mesmo tempo tanto as situações de defesa quanto de ataque, bem como dois alunos jogaram duas vezes para colaborar com a avaliação dos colegas. A estrutura do jogo foi a mesma, o objetivo foi acertar os alvos colocados dentro do gol, três cones e três coletes. As regras foram oficiais, utilizando toda dimensão da quadra de Handebol. Dividimos os times em equipes com quatro alunos mistas e equilibradas, os jogos aconteceram com duração de 8 minutos. Observei que os alunos assimilaram bastante regras como, por exemplo, não entrar na área do goleiro, colocar os pés sobre a linha lateral para colocar a bola em jogo, escanteio quando a bola bate na defesa. Terminando a avaliação sobre o saber praticar, os alunos responderam a autoavaliação final, para os alunos que faltam nesse disse solicitei que respondessem em casa e me entregasse durante a semana, a maioria dos alunos da sala responderam. Partimos para roda de conversa final onde os alunos puderam comparar sua primeira avaliação colaborativa com a última e colocaram suas percepções sobre o que aprenderam. Como estávamos em menos alunos todos os alunos comentaram sobre sua avaliação, e relataram:

[...] Ahhh... eu aprendi voltar para defesa, na primeira avaliação só tinha uma marcação, hoje tenho 9. No ataque só não joguei a bola no gol, me movimente 6 vezes, na primeira avaliação fiquei parada [...] (Angelita).

[...] Piorei em umas coisas e melhorei em outras, não fico mais parada, hoje eu esqueci (risos) entrei na área do goleiro. Na primeira aula até corria para o ataque, mas nem relava na bola [...] (Viviane).

[...] No ataque estou mais equilibrado, passo mais a bola pros meus amigos. Já na defesa volto para proteger o gol, antes eu atacava mais [...] (Fred).

[...] Na primeira aula não me avaliaram direito, mas acho que aprendi jogar Handebol, olha como estou boa, tenho pauzinhos em todos os itens [...] (Fernanda).

[...] Na primeira avaliação não fiz nada, fiquei parada, na segunda só não joguei a bola no gol, o resto fiz tudo [...] (Jenifer).



[...] Ah... acho que hoje deixei meus amigos jogarem mais, aprendi a jogar Handebol estou me posicionando melhor [...] (Samuel).

[...] Na defesa e no ataque eu melhorei, tentei jogar a bola no gol sete vezes e antes só joguei uma duas vezes, todos os números aumentaram [...] (Enzo).

[...] Eu estou muito... mais muito melhor... olha isso pedi a bola várias vezes e até fiz um gol [...] (Josiane).

[...] Aprendi a jogar, antes eu ficava parada, nem tem nada marcado na minha avaliação, arremessei 5 vezes a bola e voltei para proteger o gol [...] (Jaqueline).

[...] Não fiz a primeira avaliação, só observei meus colegas jogando e aprendi algumas coisas, não gosto de correr... assim até que é legal [...] (Rejane).


[...] No dia da primeira avaliação eu faltei, acho que aprendi jogar, menos jogar a bola no gol [...] (Pedro).

[...] A avaliação aqui sou melhor hoje, nove finalizações e no restante deu tudo mais [...] (Fernando).

[...] Eu... ainda acho que não sei tudo, devia ter prestado mais atenção, faltou muita coisa [...] (Daniela).

[...] Até estou melhor, mas recebo pouca boa não tem muita coisa pra fazer, não fizeram minha primeira avaliação [...] (Joyce).

ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO HANDEBOL A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE MINIJOGOS




ELIS REGINA DIAS
MILTON VIEIRA DO
PRADO JUNIOR





ELIS REGINA DIAS

ORIENTAÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM DO HANDEBOL A
PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE
MINIJOGOS



Dias, Elis Regina.

Orientações para o processo de ensino e aprendizagem do handebol a partir da implementação de minijogos / Elis Regina Dias ; orientador: Milton Vieira do Prado Junior. - Bauru : UNESP, 2020
55 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru

1. Educação Física Esolar. 2. Handebol. 3. Estratégias Metodológicas. 4. Minijogos. I. Prado Junior, Milton Vieira do. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. III. Título.

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
UNESP

Faculdade de Ciências – FC

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – PROEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – CAPES



SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

REALIZAÇÃO

Prof.^a Ms. Elis Regina Dias

PROJETO GRÁFICO

Michele de Souza Moraes

REVISÃO

Lígia Serrano Lopes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	07
Educação Física Escolar e cultura de movimento	10
Esporte: um conteúdo da Educação Física Escolar	14
Conhecendo o Handebol: jogo e sua dinâmica	18
Minijogos/Jogos Reduzidos no processo de ensino e aprendizagem	23
O Ensino do Handebol na Escola a partir de Minijogos: algumas possibilidades	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51



APRESENTAÇÃO



Este material de apoio é um produto educacional da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede – PROEF. Ele resultou do estudo “O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ENTENDIMENTO DA LÓGICA DO JOGO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE MINIJOGOS”.

O material apresenta as estratégias de ensino no processo de ensino e de aprendizagem do handebol, a partir de minijogos. O trabalho foi desenvolvido com alunos do 9º ano de uma Escola Estadual da cidade de Bauru, São Paulo.

Na exposição seguimos o seguinte roteiro: foram 10 aulas durante todo processo cada aula apontará de forma minuciosa o objetivo da aula; descrição dos minijogos e recursos materiais.

Como professora e pesquisadora e considerando o ensino e a aprendizagem na perspectiva de um processo de desafios no percurso formativo, apresentaremos algumas experiências realizadas no processo educacional do esporte handebol, sugestões que poderão implementar possibilidades de ensino no chão da quadra.

Com as constantes transformações é muito importante que nós professores tenhamos em mãos diferentes recursos que os auxiliem nas estratégias de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva handebol. Nesta perspectiva, espera-se que com o material os professores de Educação Física Escolar possam buscar por uma melhora significativa no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.



Ilustrações: Freepik

INTRODUÇÃO



A Educação Física Escolar brasileira carrega, em sua recente bagagem histórica, vários movimentos com objetivos, conteúdos e estratégias de ensino diferentes, de acordo com algumas proposições teóricas. Betti (1992), Darido e Rangel (2005), destacam que do século XX e início do século XXI, surgiram proposições pedagógicas em oposição aos modelos: tecnicista, esportivista e biologista.

Os modelos citados apresentam uma série de problemáticas tais como a exclusão dos alunos menos habilidosos, a desmotivação para aprender uma prática esportiva e a valorização dos alunos mais habilidosos frente às habilidades (BRACHT, 2010).

Concordando com Kunz (2004), se a escola estiver ancorada em concepções críticas e democráticas e prezar pela participação ativa de todos os alunos, sem excluir ninguém, seja por habilidades ou por gênero, o conteúdo: esporte não poderá ser desenvolvido baseado em princípios de extrema competição e alta performance.

Mas, nem sempre foi pensado assim, pois certo tempo de vivências, discussões e leituras sobre o tema foram necessários para refletir sobre a legitimidade do conteúdo esporte na escola. Para Bracht (1986), muitos pedagogos defendem o esporte na escola com o objetivo de desenvolver a socialização, obedecer às regras e conviver com vitórias e derrotas. Porém, esquecem-se de enfatizar que o esporte estimula uma visão autoritária, de obediências às regras de forma incondicional, não estimulando a reflexão, mas sim, um acomodamento dos alunos “conformistas felizes”.

As discussões quanto a Educação Física Escolar avançaram academicamente com relação aos conteúdos, bem como metodologias de ensino, mas pouca informação e aplicação chegou ao chão da escola. Segundo o autor Vago (1996), a relação do esporte “da” escola com o esporte “na” escola deve se dar em uma relação de “tensão constante”, o que esclarece muito o papel do conteúdo esporte na escola.

A partir dessas experiências vivenciadas, percebeu-se a existência de outras possibilidades, ou seja, outras formas de ensinar o esporte, em especial o esporte coletivo. Essas propostas distanciam-se do modelo tradicional, ressignificando o esporte dentro da escola buscando a transformação social, pois oportuniza aos alunos momentos de reflexões e de discussões.

No cenário acadêmico, temos pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema elaborando e propondo pesquisas a respeito de modos de ensinar os esportes coletivos. Autores como Bayer (1994), Garganta (1998), Greco (2006), González e Bracht (2012) apresentam-nos diferentes perspectivas de ensino, com estratégias de aplicação e resultados práticos comprovados sobre os modos de ensinar a partir da utilização de metodologias táticas.

Desta forma, buscamos apresentar uma estratégia de ensino assentada nos minijogos/jogos reduzidos para auxiliar no desenvolvimento das aulas dos professores de Educação Física Escolar, buscando possibilitar o aprendizado dos alunos de uma modalidade esportiva coletiva.





❖ EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CULTURA DE MOVIMENTO

Darido (2003) menciona que, ao longo do século XX, a Educação Física Escolar esteve ancorada em influências de concepções: higienista, tecnicista, biologista e esportiva. Em seus estudos, apresentou tendências e abordagens que foram formuladas por diversos autores com objetivo de superar essa fase.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física Escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico-social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente (DARIDO, 2003, p.3).

A perspectiva esportivista, período presenciado ao longo da educação básica, dentre as citadas pela autora, é a mais presente nas aulas de Educação Física Escolar e muitas vezes é confundida como sinônimo da disciplina. O “quarteto fantástico”, que significa trabalhar somente com as quatro modalidades esportivas - voleibol, futsal, handebol e basquetebol -, foi e ainda é muito desenvolvido durante as aulas. González (2018) menciona que, atualmente, essa concepção, conhecida também como tradicional, ainda orienta alguns professores na dinâmica escolar.

As abordagens, tendências desenvolvidas com o objetivo de superar essa perspectiva tradicional, foram resultado de um movimento denominado “renovador”. esse período ficou conhecido como um momento de crise e mudança da Educação Física Escolar segundo Bracht (2010), Kunz (2004), Darido e Rangel (2005).

O movimento renovador, surgiu em uma fase na qual o país iniciava seu processo de democratização, pós-ditadura, que foi um fator que colaborou de forma significativa para o surgimento de iniciativas que pudessem superar as metodologias tradicionais de ensino. Tanto no meio acadêmico como na prática da Educação Física Escolar, vem ocorrendo uma mudança de foco do biológico para o cultural.

Houve um avanço acadêmico significativo ao olhar os conteúdos e objetivos da Educação Física pela perspectiva cultural. O percurso construído pela Educação Física Escolar durante seu processo ancorados na concepção de Cultura, segundo Bracht (2010, p. 3), “busca apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura”.

O grande entrave foi que o impacto esperado não ecoou no cotidiano escolar, na atuação docente. A mudança do referencial teórico e dos objetivos da Educação Física na escola não provocaram mudanças significativas na dinâmica das aulas (RESENDE, 1995).

González (2018) descreve que as práticas tradicionais e o abandono docente, muitas vezes conhecidos como “rola a bola”, são características presentes na atuação docente contemporânea, o que representa uma das problemáticas da Educação Física Escolar.

Resende (1995) já previa que as propostas de práticas renovadoras, a priori, pouco contribuíram para superar o hiato entre produções acadêmicas e as condições enfrentadas pelos profissionais atuantes na escola. Para o autor, as ideias fundamentadas na aptidão física e no desporto ainda eram predominantes no contexto da prática profissional.

Compreendemos, assim como Betti (1992), González e Bracht (2012) e Kunz (2004), que a Educação Física Escolar tem um papel fundamental na educação que é desenvolver um cidadão crítico e atuante na sociedade que possa incorporar os elementos da cultura no seu cotidiano de forma mais efetiva em vez de reproduzi-la.

Nesse viés conceitual sobre a Educação Física ancorada na perspectiva de cultura, encontramos três manifestações: a Cultura Corporal, a Cultura Corporal de Movimento e a Cultura de Movimento, cada uma com autores que investigaram as expressões supracitadas. São termos bem complexos e extremamente pertinentes para nossa área, pois avançam dos modelos tradicionais.

A cultura corporal, apresentada por alguns autores com o intuito de entender a expressão do corpo como linguagem, pretende propor uma “reflexão pedagógica” sobre tudo o que o homem vem produzindo na sociedade. Deste modo, descreve certa intencionalidade e objetivo do ser humano e não da sociedade, tendo como uma das referências Soares *et al.* (1992).

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (SOARES *et al.*, 1992, p. 40).

Já a Cultura Corporal de Movimento, tendo Betti (1991) como um dos autores que defendem essa perspectiva, menciona que o movimento é uma forma de se comunicar com o mundo, produzida e produtora de cultura.

Por último, a Cultura de Movimento, termo que subsidiará nossas discussões. Usaremos essa expressão justamente por corroborar com as ideias do autor Kunz (2004).

Na Educação Física, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 2004, p. 37).

Ele destaca uma visão significativa de mundo e de homem, configura sentidos para o homem integral no mundo, capaz de se movimentar e criar seus sentidos e significados, ou seja, de ser autor de seus próprios movimentos.



❖
**ESPORTE: UM
CONTEÚDO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

O esporte, sem sombra de dúvidas, é um dos maiores fenômenos da nossa sociedade. Hoje ele está presente de forma direta ou indireta em várias áreas da nossa vida, influenciando e também sendo influenciado por setores da sociedade contemporânea, conforme menciona o autor Revertido (2009, p. 600):

O esporte se desenvolveu de tal forma no século XX, que ultrapassou as fronteiras que há algumas décadas eram inimagináveis. Esse fato pode ser evidenciado logo que vislumbramos as inúmeras manifestações, os diferentes cenários, objetivos e motivos que levam diferentes pessoas às práticas esportivo-corporais diariamente.

Segundo Betti (1991), a universalização do esporte constituiu-se de forma decisiva com o reaparecimento dos Jogos Olímpicos, do mesmo modo que a criação do Comitê Olímpico Internacional (COI).

Nas aulas de Educação Física no Brasil, o esporte encontra-se como um dos conteúdos mais desenvolvidos no cotidiano escolar. Segundo Coutinho e Silva (2009), o esporte apareceu como conteúdo da Educação Física na década de 50.

A inserção dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física (EF) no Brasil teve seus primórdios por volta da década de 50, quando da chegada ao Brasil do Método Desportivo Generalizado pela interferência do professor francês Auguste Listello (COUTINHO; SILVA, 2009, p. 117).

O modelo esportivista se fortaleceu ganhando destaque no cenário brasileiro. Um fator importante para esse crescimento aconteceu em 1970, quando o Brasil se consagrou tricampeão mundial na Copa do Mundo de Futebol. Esse sucesso, segundo Darido e Rangel (2005), colaborou diretamente para o incentivo do esporte no país, estímulo muito usado pelos representantes políticos militares da época.

Foi o auge da política de “pão e circo”, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Essa política consistia em prover as necessidades básicas da população, assim como meios para o seu entretenimento (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 3).

Todavia, quais eram as características desse esporte que avançava de forma muito rápida na sociedade?

Para Darido (2003), o esporte na escola era desenvolvido somente em uma perspectiva metodológica, a partir do Método Tecnicista, que consistia em desenvolver de forma mecânica técnicas e táticas da modalidade esportiva escolhida, de forma analítica, por meio da repetição de movimentos, de certo modo até exaustiva, que tinham como objetivo aprender determinada modalidade.

Atualmente, avançamos no entendimento do esporte como parte da Cultura de Movimento, pois essa perspectiva técnica do ensino do esporte supracitada precisa ser superada na escola, justamente porque ela não possibilita outras alternativas de movimento, como menciona Kunz (2004).

[...] a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possam ser realizadas. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2004, p. 23).

Concordamos com o autor, pois entendemos que o objetivo da Educação Física Escolar não é o ensino da técnica, e sim, de possibilitar aos aprendizes, por meio da linguagem, uma compreensão sobre o que permeia o fenômeno esportivo. O professor precisa criar espaços nos quais os alunos se expressem, desenvolvendo assim a competência comunicativa (KUNZ, 2004).

Avançando um pouco mais, destacamos os autores González e Fraga (2012) pois mencionam que os esportes, bem como todos os conteúdos da Educação Física Escolar, deveriam ser desenvolvidos ancorados em perspectivas, sendo essas: os saberes corporais (saber fazer) e os saberes conceituais (saber sobre). Gonzalez e Bracht (2012) também mencionam o eixo dos saberes atitudinais (valores e normas).

Para Gonzalez e Bracht (2012), esses eixos podem ser divididos em categorias. Os saberes corporais, especificadamente evidenciados nos esportes de invasão, podem ser divididos em quatro categorias que são tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas e sistema de jogo. Nesse trabalho, nos apoiaremos na categoria descrita como tática individual.

Os saberes conceituais também apresentam categorias, como conhecimento crítico e o conhecimento técnico. Nesse eixo, nos preocupamos em evidenciar o conhecimento mencionado como técnico que diz respeito, por exemplo, à lógica interna do jogo. Faz-se necessário evidenciar que a lógica externa foi trabalhada, porém sem aprofundamento.

Entendemos que esses conceitos não se apresentam de forma fragmentada, mas para título de ensino, se faz necessária essa estruturação para o processo de ensino e de aprendizagem, pois permite analisar de forma mais significativa os fenômenos que permeiam esse percurso. Uma área que vem sendo intensificada no que tange todos os aspectos relacionados ao esporte é a Pedagogia do Esporte.

Alguns autores já pesquisaram e produziram ótimos materiais sobre o que permeia esse tema; como exemplo destacamos Revertido e Scaglia (2009), Paes e Balbino (2005), Greco (2006), Garganta (1998). Nesse trabalho buscamos aprofundar os estudos no que se refere à lógica interna do jogo, concordamos com Paes e Balbino (2005) que é preciso intensificar os estudos sobre as dimensões que abrange o esporte.

Como proposta, a Pedagogia do Esporte busca estudar o Esporte como um fenômeno sociocultural presente na nossa sociedade, do mesmo modo que propõe o estudo da aquisição de conhecimentos necessários para que o sujeito possa, de forma crítica e reflexiva, praticar uma modalidade esportiva com sucesso.

Como mencionado, é imprescindível ampliar os estudos sobre a Pedagogia do Esporte. Um estudo realizado pelos autores Coutinho e Silva (2009), conclui que os professores universitários de Educação Física, responsáveis pelas disciplinas de esportes, desconheciam os métodos de ensino e ministravam aulas embasados em experiências de vida. Esse dado é muito significativo no cenário universitário e reflete diretamente na formação dos professores que estão passando pela graduação sem terem contato com estas metodologias.



CONHECENDO O HANDEBOL: JOGO E SUA DINÂMICA



Para ser considerado um esporte, uma modalidade esportiva precisa, necessariamente, apresentar algumas características que a diferenciem de outras manifestações corporais como, por exemplo, a presença de instituições normativas que organizam e delimitam a modalidade na sociedade. “O esporte é um produto cultural que surge do jogo e, somente quando institucionalizado, é assim intitulado” (SADI, 2008, p. 14).

O handebol é um esporte institucionalizado que, segundo Greco e Romero (2012), teve seu início no século XX. Como a maioria dos esportes, ele surgiu de jogos no período entre os séculos XIX e XX. De acordo com os autores, não há indícios precisos sobre a sua origem, tampouco o país no qual surgiu.

Tenroller (2008) menciona algumas indicações sobre a história da modalidade deixando claro que seus estudos não estão consumados, por isso, é possível haver discussões sobre a temática. O autor destaca alguns fatos históricos a respeito da origem do handebol.

É atribuído ao professor dinamarquês Holger Nielsen, a partir do ano de 1848, no instituto de Ortrup, o jogo, naquela época, denominado Haandbold. Naquele mesmo período outro jogo era praticado pelos tchecos, porém estes davam a denominação de Azena a este esporte, que de forma similar, era praticado na Irlanda e no Uruguai (TENROLLER, 2008, p. 19).

O autor supracitado ainda destaca em sua síntese histórica que em 1919, o alemão Karl Schelenz organizou e reformulou as regras da modalidade, colaborando de forma significativa para estruturação do handebol de campo, que não é o mesmo jogado hoje, e destaca também que sua primeira participação nos Jogos Olímpicos foi em Berlim no ano de 1936 (TENROLLER, 2008).

No Brasil, esse esporte foi claramente divulgado e desenvolvido nas instituições escolares, sendo institucionalizado em 1979 com a criação da Confederação Brasileira de Handebol (CBH). Outro indício de institucionalização no país ocorreu no ano de 1940, com a criação da Federação Paulista de Handebol, segundo Knijik (2009), a primeira Federação a ser criada no Brasil.

Ao analisarmos as características dessa modalidade, inicialmente, percebemos que ela é extremamente dinâmica, classificada por alguns autores como um esporte de invasão, no qual os jogadores se movimentam em momentos de ataque e defesa e, simultaneamente, oposição e cooperação. O objetivo do jogo é fazer gol e para isso se faz necessário invadir o campo adversário. (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

A demarcação oficial da quadra de handebol apresenta 40 m de comprimento por 20 m de largura. A baliza, ou gol, possui 2 m de altura por 3 m de largura, sendo dois no total, estando um de cada lado da quadra, bem ao centro da linha de fundo. À frente do gol, existe uma linha que marca a área do goleiro, isto é, entre a linha de fundo e a área do goleiro há uma distância de 6m, lugar onde só o goleiro pode entrar (KNIJNIK, 2009).

Oficialmente, ainda de acordo com o autor acima citado, uma partida de handebol acontece com jogadores acima de dezessete anos, com dois tempos de trinta 30 min e um intervalo de 10 min. Cada equipe possui seis jogadores na linha e um goleiro. As medidas oficiais da bola são 58 a 60 centímetros para as equipes masculinas e 54 a 56 centímetros para equipes femininas.

Com relação às regras, elas são organizadas e divulgadas pela federação internacional de handebol. No nosso país, existe a Confederação Brasileira de Handebol que é filiada ao órgão internacional responsável por organizar os campeonatos ocorridos no Brasil. São apresentadas dezoito regras, cada uma com subitens.

Explicaremos algumas das principais regras dessa modalidade esportiva: o jogador pode dar apenas três passos estando com a posse da bola e, se optar por se deslocar, terá que driblar a bola no chão; o jogo é dinâmico e o time que está com a posse da bola não poderá ficar muito tempo sem ação ofensiva, um jogo passivo; somente o goleiro pode entrar na área reservada para ele; o jogador não pode retirar a bola da mão do adversário, podendo roubá-la sem tocar no adversário, utilizando as mãos abertas; o tiro de sete metros acontece quando um jogador recebe uma falta, como empurrão ou puxões, estando em posição de gol.

Knijnik define alguns fundamentos para compreender o jogo de handebol:



- Handebol é definido como um jogo de associação com o adversário, também conhecido como jogo de oposição e invasão;
- No handebol, a ocupação do espaço é comum a todos os jogadores (não há uma parte da quadra reservada somente a uma equipe), exceto as áreas dos goleiros;
- O jogo se desenrola de forma com que todos participem simultaneamente, seja atacando ou defendendo. Entretanto, a posse de bola entre os jogadores e a equipe é desigual, variável;
- Suas principais demandas são cognitivas, isto é, a todo o momento a modalidade apresenta desafios à inteligência dos jogadores. Esses desafios – ora de cooperação com os colegas da equipe, ora de confronto com os adversários – são sempre realizados em um ambiente aberto, variável, indefinido, e sob pressão temporal;
- Todas as condutas esportivas, do modo de segurar a bola aos passes, passando pelos deslocamentos ofensivos, aparecem e existem em função do adversário. É na relação com este que desenvolvem todos os projetos com técnicos e táticos do jogo – assim, a capacidade relacional é fundamental no jogo (KNIJNIK, 2009, p. 42).


Segundo registro acima, cada momento do jogo, seja o ataque ou a defesa, acontece em ciclos. Assim, cada ciclo apresenta episódios que irão determinar qual técnica deverá ser empregada. O handebol, apresenta saberes conceituais os quais necessariamente precisam ser desenvolvidos. Knijnik apresenta alguns princípios que norteiam o jogo, presentes nesses momentos de ataque/defesa, nos ciclos:

- Conquistar superioridade numérica nos variados espaços da quadra, sobretudo naqueles próximos da área do goleiro, local a ser invadido ou protegido;
- Manter continuidade do jogo ofensivo, no sentido de se obter velocidade e fluidez para a preparação da invasão da área, sem interrupções, passes errados ou choques com os adversários. Isso pode ser conquistado com a manutenção do ritmo do ataque, ou com cortes abruptos (“quebras”) deste ritmo de jogo para modificar a velocidade dos movimentos individuais e coletivos e surpreender o adversário;
- Provocar descontinuidade das ações ofensivas, ou seja, é o que a defesa deve fazer para diminuir o ritmo, a velocidade e a fluidez do ataque. Isso pode ser feito com movimentos de dissuasão, ameaças de tomar a bola, corte das linhas de passes, interceptação da bola, bloqueio da passagem dos jogadores e da bola;

- Manter continuidade do jogo ofensivo, no sentido de se obter velocidade e fluidez para a preparação da invasão da área, sem interrupções, passes errados ou choques com os adversários. isso pode ser conquistado com a manutenção do ritmo do ataque, ou com cortes abruptos (“quebras”) deste ritmo de jogo para modificar a velocidade dos movimentos individuais e coletivos e surpreender o adversário;
- Provocar descontinuidade das ações ofensivas, ou seja, é o que a defesa deve fazer para diminuir o ritmo, a velocidade e a fluidez do ataque. isso pode ser feito com movimentos de dissuasão, ameaças de tomar a bola, corte das linhas de passes, interceptação da bola, bloqueio da passagem dos jogadores e da bola;
- Ocupar espaços, tanto no sentido longitudinal da quadra (profundidade) quanto na transversalidade (amplitude, largura) do espaço de jogo;
- Antecipar-se aos eventos, tanto espacialmente quanto temporalmente;
- Oferecer ajuda mútua e colaboração constante com os colegas de defesa e ataque, no sentido de favorecer a invasão da área, apoiando o arremessador ou, na direção oposta, dificultando esta invasão, ao apoiar o marcador direto de um jogador (KNIJNIK, 2009, p. 43).

Sendo assim, de acordo com esses conceitos, fundamentos e princípios do handebol, buscamos planejar as estratégias de ensino para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva coletiva handebol.





**❖ MINIJOGOS/JOGOS
REDUZIDOS NO
PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM**

O esporte de invasão possui características que já foram mencionadas, como oposição e cooperação que ocorrem de forma simultânea durante o jogo. Para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva handebol, elegemos como estratégia de ensino a utilização de minijogos.

Optamos por trabalhar com a expressão minijogos por ser um termo de fácil entendimento para os alunos e para os professores que, possivelmente, terão contato com a pesquisa desenvolvida, apoiando-nos em autores cuja proposta traz os jogos reduzidos também intitulados como minijogos.

O conhecimento em esportes deve inicialmente ser adaptado/ajustado às características das crianças – jogadores, que podem facilmente reproduzir diferentes jogos de invasão, retendo um grau de conhecimento dos processos ou técnicas de jogo, transferidos de um para outro – o que justifica a utilização de espaços reduzidos. Também chamados de minijogos, estas práticas possibilitam a apreensão da similaridade presente nos jogos de invasão, quando as crianças são capazes de conservar os conhecimentos e táticas dos jogos para a realização de outros jogos (SADI *et al.*, 2008, p. 18).

Fundamentados nessa perspectiva, empregamos o termo minijogos e a utilização de uma estratégia de ensino que possibilite melhor compreensão sobre o que permeia a lógica do jogo e uma participação mais ativa de todos os alunos envolvidos no projeto.

Para que haja a compreensão desses princípios imersos no jogo, buscaremos modificar a forma e a estrutura dele para que ocorra o entendimento sobre a modalidade escolhida. Araújo (2014) salienta que o trabalho com os jogos reduzidos pode propiciar algumas possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem, a saber:

[...] maior participação dos alunos nas ações e situações de jogo, como maiores situações de contato com a bola por todos os alunos, maior frequência de finalizações e maiores possibilidades de marcar o gol, ações de confrontos individuais e coletivos colocando aluno/atleta o mais perto possível da lógica interna do jogo (ARAÚJO, 2014, p. 4).

A utilização dos espaços reduzidos pode proporcionar ao aluno uma proximidade maior com os conceitos trabalhados, como também um percurso que trilha do mais simples até o mais complexo. Clemente *et al.* (2014), em pesquisa com esta temática, concluíram que os jogos reduzidos proporcionam uma prática inclusiva que permite o desenvolvimento de diferenciados conteúdos da Educação Física.

Costa *et al.* (2010) mencionam que as americanas Mitchel; Oslin; Griffin (1997) desenvolveram uma estratégia de ensino, Jogos para Compreensão, o TGFU (Teaching Games for Understanding), propõem que os jogos sejam modificados com particularidades de forma reduzida, conforme a classe de jogos e como exemplo, citam os jogos de invasão.

Nestes minijogos, temos o entendimento de que se faz necessário fundamentá-los com o princípio de não estimular a reprodução de técnicas, mas de propor momentos nos quais o aluno necessariamente terá que resolver problemas e, dessa forma, assimilar conhecimentos (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Partimos do princípio de que para o aluno resolver situações-problema, os minijogos necessariamente deveriam ser adaptados, seguindo as referências de quatro princípios pedagógicos mencionados por Graça e Mesquita (2007), que apoiam seus estudos no modelo TGFU, que são:

[...] a seleção do tipo de jogo (*game sampling*); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo) (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 402).

Ainda nessa perspectiva, os autores destacaram qual postura o professor precisa assumir ao desenvolver tal estratégia metodológica, uma vez que a função do professor é de suma importância para que aconteça a aprendizagem. Logo, o ensino deve ser marcado por momentos de planejamento, intervenções e presença atenta aos acontecimentos durante o jogo.

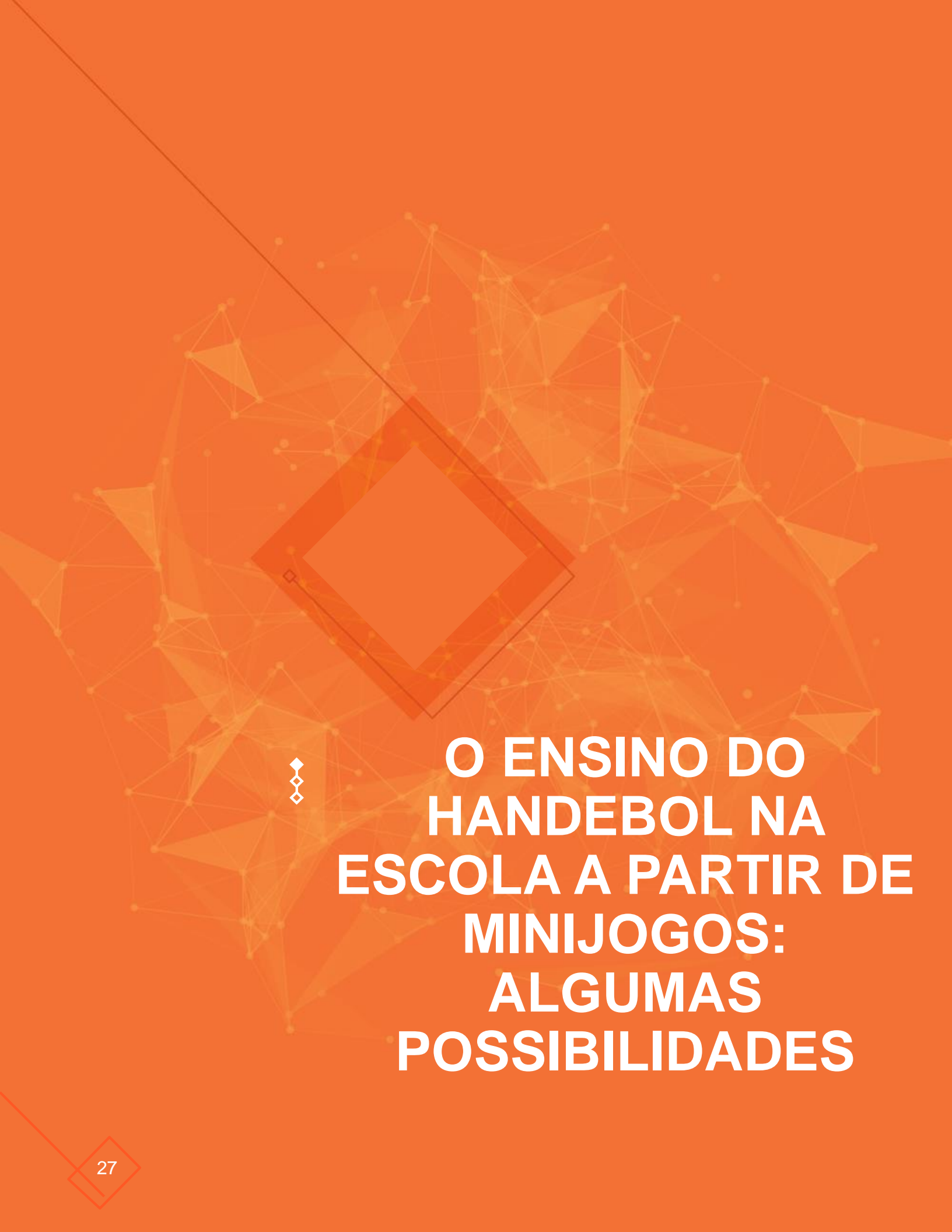
O papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções: (a) o professor estabelece a forma de jogo; (b) o professor observa o jogo ou a execução; (c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções (execução referenciada ao jogo); (d) o professor observa o jogo; (e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário); o professor observa o jogo e intervém para ensinar (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 403).

Outro ponto importante observado pelos autores está relacionado ao papel do aluno durante o jogo, visto que essas estratégias proporcionam momentos nos quais eles podem ser protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem.

O modelo TGFU acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor activo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 403).

É notório que, portanto, as estratégias de ensino que trabalham com a redução do espaço, com os minijogos, poderão ser grandes aliadas para o professor na organização, no planeamento e no desenvolvimento de suas aulas relacionadas ao conteúdo esporte.





**O ENSINO DO
HANDEBOL NA
ESCOLA A PARTIR DE
MINIJOGOS:
ALGUMAS
POSSIBILIDADES**

Nesse material, trataremos de estratégias para o processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva handebol a partir de minijogos, apresentaremos o planejamento das aulas descrevendo algumas atividades desenvolvidas.

São possibilidades que o professor de Educação Física Escolar poderá adaptar para desenvolver outros conteúdos relacionados aos esportes de invasão, aqui especificadamente apresentaremos o planejamento e desenvolvido de aulas para que haja por parte dos alunos a compreensão do que permeia a lógica interna da modalidade esportiva handebol. Descreveremos as aulas que foram desenvolvidas durante a pesquisa.

PRIMEIRA AULA DUPLA

Objetivo: diagnóstico do jogo, autoavaliação e avaliação colaborativa.

Recursos materiais: coletes, cones, uma bola de borracha, fichas avaliativas colaborativas e fichas para a autoavaliação.

Inicia-se com a apresentação e explicação do programa de todas as aulas que serão desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade esportiva handebol, bem como a explicação sobre as avaliações diagnósticas a seguir.

Dando sequência, partiu-se para a avaliação colaborativa em trios, representada abaixo.



AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS ☺**Aluno (a) avaliado:****Data:****Aluno (a) colaborador (defesa):****Adversários:****Aluno (a) colaborador (ataque):****Companheiros da Equipe:****DEFESA****QUANTAS VEZES?****1) Recuperação da bola, tenta roubar a bola?****OBS:****2) Impede a progressão do jogador adversário, coloca-se entre o gol e a bola?****OBS:****3) Protege seu gol no seu campo, voltando para defender?****OBS:**

Fonte: Elaborado pela autora.

AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS ☺**Aluno (a) avaliado:****Data:****Aluno (a) colaborador (defesa):****Adversários:****Aluno (a) colaborador (ataque):****Companheiros da Equipe:****ATAQUE****QUANTAS VEZES?****1) Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola?****OBS:****2) Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol?****OBS:****3) Solicita a bola com o braço estendido?****OBS:****4) Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega?****OBS:****5) Finaliza ao gol e arremessa a bola?****OBS:**

Esta avaliação acontece da seguinte forma: são três alunos que efetuam um papel a cada momento. Enquanto o primeiro aluno participa do jogo é avaliado pelos colegas, um segundo aluno avalia as ações do primeiro somente quando esse se encontrava no ataque, e o terceiro aluno avalia as ações do primeiro aluno somente na defesa. Ou seja, um aluno joga, um avalia o ataque e outro avalia a defesa. Depois trocam-se os papéis.

Cada jogo tem duração de 8 min e é utilizado toda a extensão da quadra de handebol cada time é composto por quatro jogadores. O jogo ocorre com o objetivo de acertar os alvos colocados dentro do gol, sendo esses: três coletes pendurados e três cones no chão. Assim, o aluno que acerta o colete ou o cone marcava gol. Para que aconteça o jogo propriamente dito, é apresentado algumas regras simples do handebol tais como:

- O objetivo do jogo é acertar os objetos (colete e o cone) do adversário, marcando o gol;
- Observar as delimitações, as linhas da quadra de handebol;
- Não correr com a bola na mão e se faz necessário quicar a bola para se deslocar;
- Não entrar na área do goleiro;
- Será constituída falta caso o adversário tire a bola da mão do jogador ou empurre o colega;
- Caso a bola saia na linha lateral, será o time adversário que a colocará em jogo novamente.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os alunos avaliam colaborativamente seus colegas durante o jogo, a professora da turma, poderá observar e fazer as anotações para a sua avaliação diagnóstica.

A utilização da filmagem como mais um recurso avaliativo é muito importante, a filmagem poderá ser retomada juntamente com os alunos em um segundo momento para discussão e reavaliação desse jogo inicial. Em seguida, os alunos respondem a autoavaliação inicial na qual descrevem seus conhecimentos prévios, a seguir descreveremos a ficha.

Autoavaliação

Nome:

Série:

Número:

**1) Quais são os conhecimentos que você já possui sobre o Handebol?
(Regras /História/Entendimento do jogo) Descreva de forma detalhada.**

2) Você já jogou Handebol? Marque um X na resposta que mais se aproxima.

SIM

ÀS VEZES

NUNCA

Descreva de forma detalhada como você joga, suas dificuldades e suas potencialidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da aula, pode-se realizar uma roda de conversas para que os alunos possam colocar suas percepções sobre o que observaram durante o jogo.



SEGUNDA AULA DUPLA

Objetivo: compreender a dinâmica do jogo, algumas regras, identificar a presença do companheiro e a importância do passe.

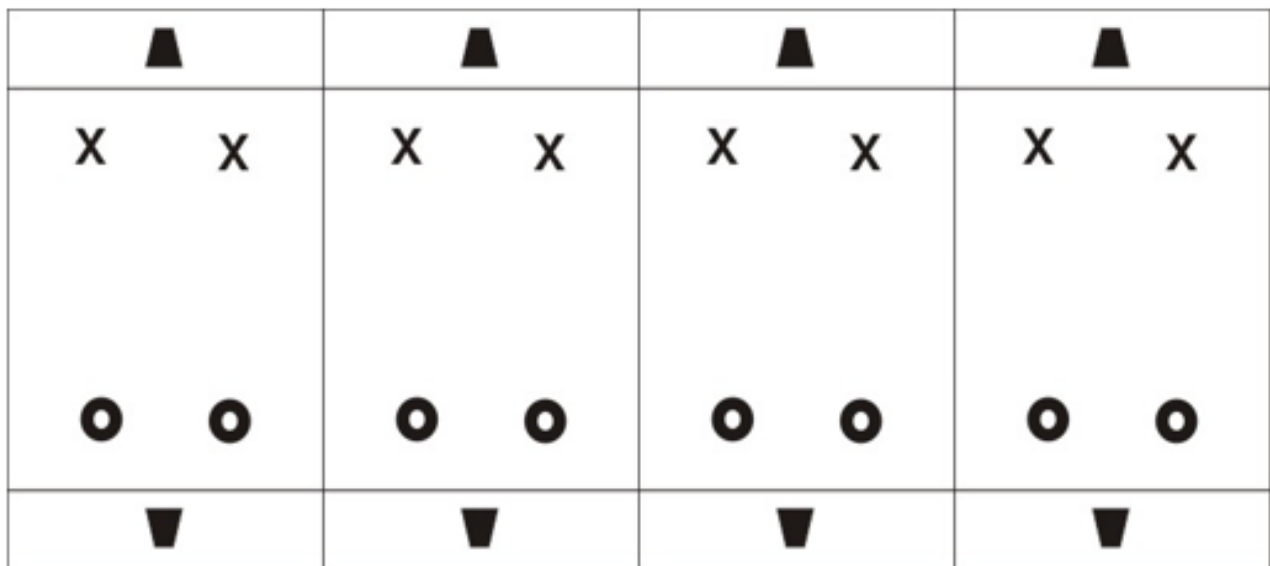
Recursos materiais: cones menores, cones maiores, coletes e 4 bolas de borracha para iniciação.

Inicia-se com uma roda de conversa relembrando o que foi realizado na aula anterior essa retomada auxilia o processo de aprendizagem e logo em seguida explica-se o objetivo da aula, bem como a dinâmica dos minijogos.

Observação: para agilizar a montagem das miniquadras peça para aos alunos que ajudem na organização, agiliza o desenvolvimento da aula.

A quadra é dividida em quatro miniquadras com cones menores, ou com outros material alternativos, e a sala em times de dois jogadores, preferencialmente um menino e uma menina.

As miniquadras ficam dispostas dessa forma:



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

Cada campo possui um alvo um cone maior que os alunos deverão acertar para marcar o ponto. Não é permitido bater a bola no chão (quicar a bola). A bola utilizada é a de borracha, específica para iniciação esportiva preferencialmente. Após quatro minutos, os jogadores, em sentido horário, trocam de miniquadra e mudam, portanto, seus adversários.

Ao final da aula, é importante que se faça uma roda de conversa para que os alunos possam colocar suas percepções sobre o objetivo da aula e como eles se perceberam jogando os minijogos. Algumas questões poderão ser apontadas como: conseguiram identificar a presença do companheiro e a importância do passe? Qual foi sua maior dificuldade? O que foi necessário para você receber a bola? Alguém ficou sem pegar a bola?



TERCEIRA AULA DUPLA

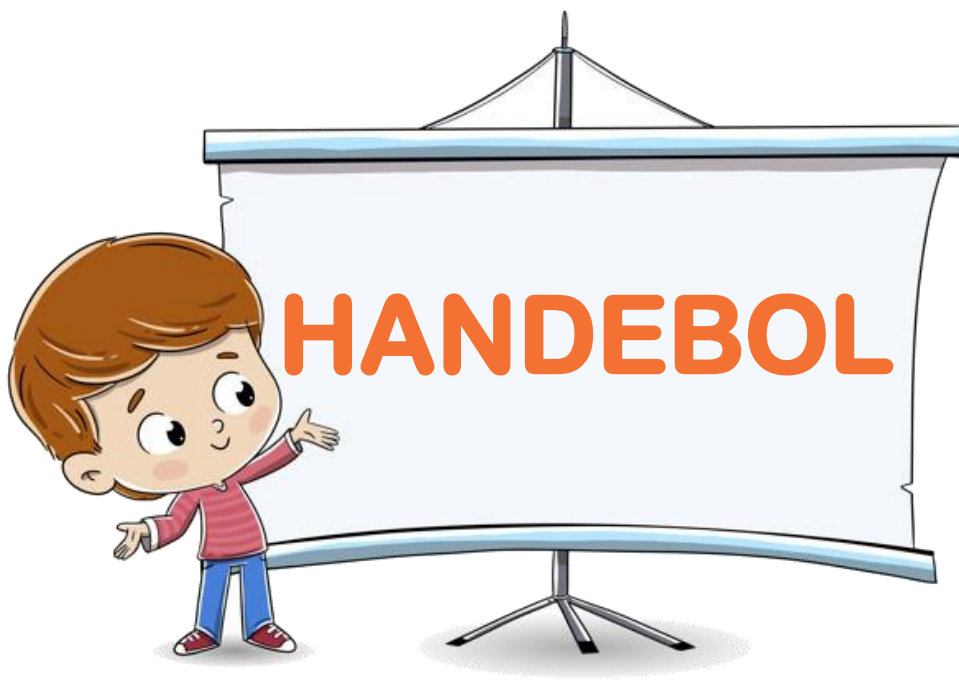
Objetivo: analisar as filmagens dos jogos da primeira aula e identificar suas ações durante os jogos para que pudessem compreender em qual nível de evolução do jogo eles estavam e também interpretar a dinâmica do jogo.

Recursos materiais: audiovisuais (Datashow, retroprojektor, notebook, papel, canetas e as fichas avaliativas).

Inicia-se a aula explicando o objetivo e retomando o que foi desenvolvido na aula anterior. Com a utilização de recursos audiovisuais os alunos poderão assistir à filmagem do primeiro jogo da avaliação diagnóstica inicial e, em seguida, o professor entrega para cada aluno sua avaliação colaborativa em trio para que os mesmos possam analisar e registrar algumas solicitações.

A turma deverá ser dividida em trios de forma que permaneçam nos mesmos trios da avaliação colaborativa inicial. Assim, poderão discutir sobre como cada um se posicionou durante o jogo, somar e anotar quantas vezes efetuaram determinada ação tática e discutir com seus colegas sobre seus posicionamentos durante o jogo, suas limitações e o que poderiam realizar para melhorar o jogo. Em seguida o professor explica quais são os níveis de evolução do jogo.

Além de dialogar sobre seus posicionamentos, os alunos realizaram algumas anotações descrevendo em quais níveis de evolução do jogo estavam e o que deveriam fazer para melhorar suas ações individuais durante o jogo.



QUARTA AULA DUPLA

Objetivo: compreender alguns elementos estruturais que permeiam a lógica interna do jogo e a compreensão e assimilação de algumas regras, bem como valorizar a comunicação gestual.

Recursos materiais: cones menores, cones maiores, coletes e 4 bolas de borracha para iniciação.

Inicia-se com uma roda de conversa explicando o objetivo da aula e, em seguida, monta-se as miniquadras com os alunos já familiarizados com a organização do processo.

As miniquadras ficam dispostas da seguinte forma:

▲	▲	▲	▲
X X X	X X X	X X X	X X X
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○
▼	▼	▼	▼

Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

Dessa vez, a sala é dividida com três jogadores em cada time sendo mistos (menino e menina). Os alunos já familiarizados com algumas regras pode-se incluir outras como, por exemplo, quicar a bola no chão (como um recurso para se deslocar) e cobrança de lateral com os pés na linha. Outro ponto importante para se destacar com eles é a compreensão sobre os elementos estruturais que eles já haviam discutido na aula anterior, como exemplo como sair da marcação para receber a bola e ocupar melhor os espaços da quadra.

A cada 4 min, mudam de miniquadra trocando de adversários fazendo um rodízio no sentido horário. Ao final da aula, realiza-se uma roda de conversa para que os alunos possam dialogar e discutir sobre os minijogos realizados destacando se o objetivo da aula foi atingindo. Algumas questões podem nortear a discussão como: Como foi jogar com mais regras? Vocês perceberam a importância de se comunicar estendendo o braço? Como foi progredir em direção ao alvo com 3 jogadores?



QUINTA AULA DUPLA

Objetivo: compreender a dinâmica do jogo e identificar a movimentação necessária para defender sua baliza e aproveitar a superioridade numérica para atacar.

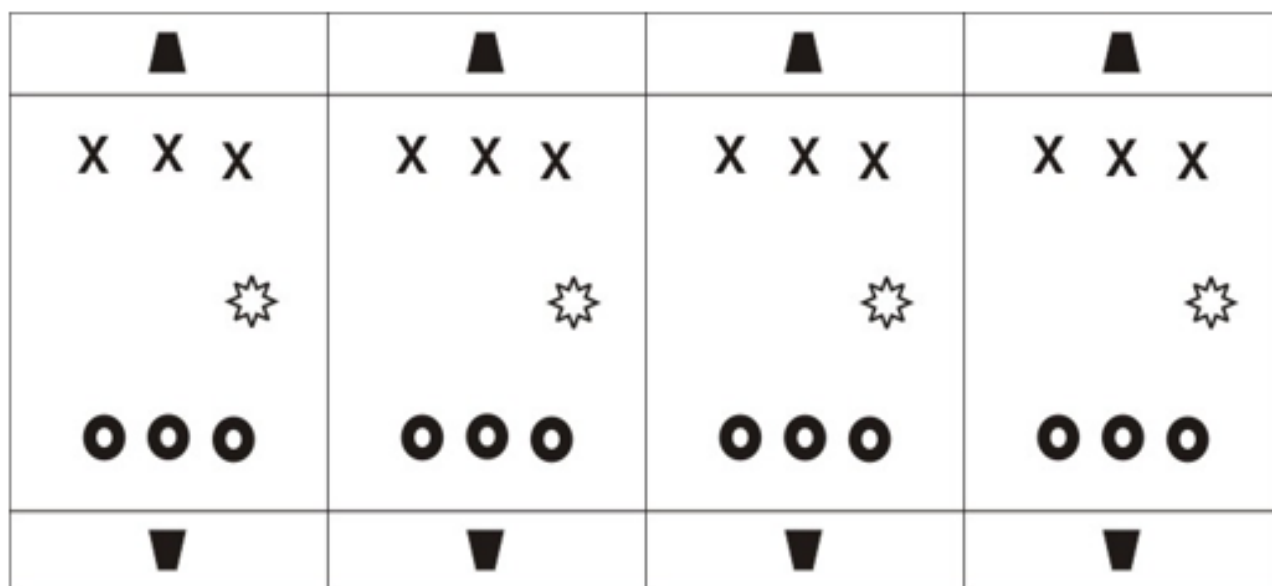
Recursos materiais: cones menores, cones maiores, coletes e 4 bolas de borracha para iniciação.

Inicia-se com uma roda de conversa explicando qual é o objetivo da aula, bem como sobre a dinâmica dos minijogos, retomando o que foi desenvolvido na aula anterior.

Nesta aula solicita-se um trabalho para ser apresentado na aula seguinte, em grupos sobre algumas temáticas relacionadas ao handebol, sobre os saberes conceituais. Cada grupo apresentará seu trabalho em forma de cartaz, na aula seguinte, com os temas: História do Handebol; Regras do Handebol; O Handebol no Brasil (Feminino e Masculino); A quadra de Handebol e características do Handebol como um Esporte de Invasão.

Os grupos preferencialmente são montados aleatoriamente, cada um com uma temática. Em seguida, com a ajuda dos alunos, montam-se as miniquadras.

As miniquadras ficam dispostas da seguinte forma:



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

É importante retomar as regras do jogo de handebol da aula anterior e mantê-las para essa atividade, o objetivo do minijogo é acertar o cone utilizando o arremesso para marcar o gol (ponto). Durante o minijogo, haverá uma variável de jogadores - quatro contra três que irá acontecer da seguinte forma: a cada minijogo um jogador é escolhido ficando sem colete, denominado de coringa. Esse jogador somente atacava; assim o ataque sempre ficava com quatro jogadores enquanto a defesa com três. Após 4 min, os jogadores em sentido horário trocam de quadra mudando os adversários, assim como o coringa também era trocado e todos os jogadores poderão ser o coringa.

Ao final da aula, é realizada uma roda de conversa para que os alunos possam falar sobre suas percepções quanto à movimentação necessária para defender sua baliza e como aproveitaram a superioridade numérica para atacar. Algumas questões poderão nortear o debate: Como foi jogar na defesa com 3 jogadores? Como foi jogar no ataque com quatro jogadores? Qual dos dois momentos vocês acharam mais difícil, no ataque ou na defesa?



SEXTA AULA DUPLA

Objetivos: compreender algumas regras exercitando e participando da arbitragem, apresentação dos trabalhos na aula anterior. Reavaliar os alunos através da observação.

Recursos materiais: apito, uma bola de borracha, coletes.

Iniciou-se com uma roda de conversa com a explicação do objetivo da aula e, em seguida, os alunos apresentaram os trabalhos solicitados na aula anterior.

Nessa aula, vamos utilizar a quadra inteira para realizar o jogo de handebol e cada time contava com cinco jogares. A cada 2 min, é efetuado um rodízio de jogadores no gol, cada um no seu time, fazendo com que todos passem pelo gol.

Cada time que espera a sua vez de jogar escolhe um árbitro e, enquanto seu time aguardava, o aluno escolhido arbitrava. Cada jogo contava com dois árbitros.



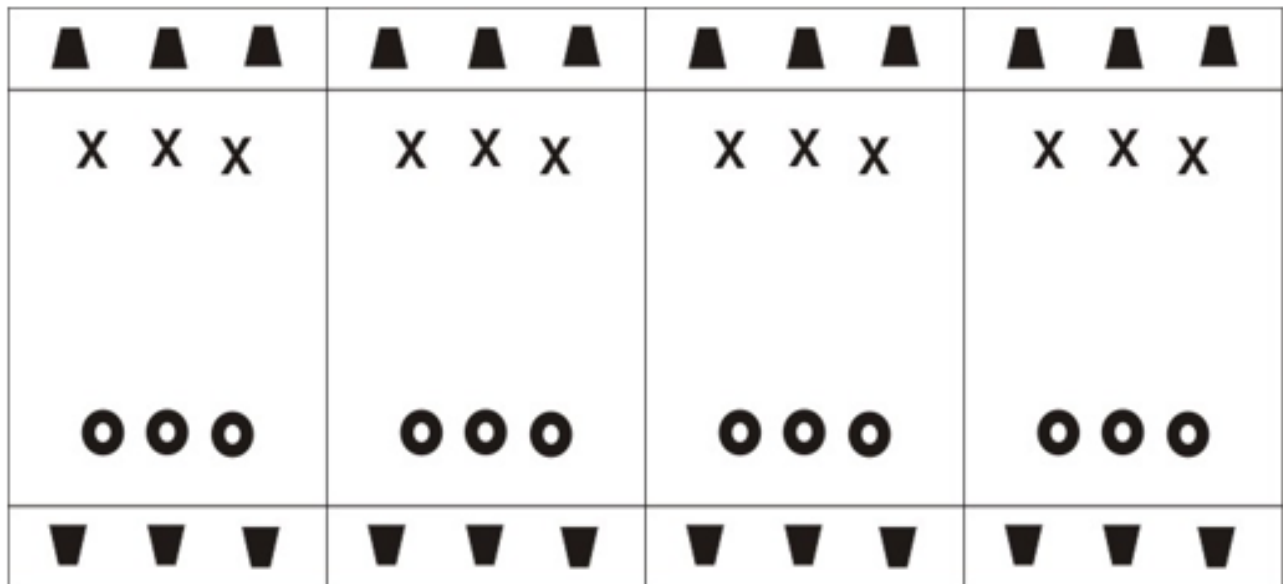
SÉTIMA AULA DUPLA

Objetivos: identificar a movimentação necessária para defender sua baliza, bem como posicionamentos de defesa entendendo a dinâmica do jogo.

Recursos materiais: cones menores, cones maiores, coletes e 4 bolas de borracha para iniciação.

Inicia-se com a roda de conversa explicando o objetivo da aula, uma estratégia interessante é solicitar que os alunos ajudem na montagem das miniquadras, como vem acontecendo nas aulas anteriores

As miniquadras ficam dispostas dessa forma:



Fonte: Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin (1997).

Cada miniquadra possui três cones como, em cada lado, os alunos devem acertar para marcar um ponto. Os times são divididos em equipes com três jogadores, sendo que cada jogador, durante o jogo, tem a responsabilidade de defender um cone, mas ao se deslocar para o ataque poderiam arremessar em qualquer cone do time adversário.

Nesse jogo aumentamos a complexidade colocando mais regras, como exemplo, a falta quando o jogador tivesse duas saídas, na aula anterior foi apresentado as regras do jogo de Handebol através de um trabalho, assim pode-se aumentar a complexidade do jogo

Após 4 min, os jogadores, em sentido horário, trocam de miniquadra, mudando assim seus adversários, o jogo mantém a mesma dinâmica, pois cada jogador continua defendendo um cone.

Ao final da aula, é realizada uma roda de conversa para que os alunos possam falar sobre suas percepções quanto às suas ações individuais durante o minijogo, quais foram suas dificuldades e facilidades.



OITAVA AULA DUPLA

Objetivos: analisar um jogo oficial de handebol para que os alunos possam identificar os posicionamentos de cada jogador e observar como ocorria a interação entre eles, além de compreender a dinâmica de um jogo oficial.

Recursos materiais: materiais audiovisuais (Datashow, retroprojetor, notebook, apito, bola de borracha e coletes)

Com a utilização de materiais audiovisuais disponíveis na escola, o professor poderá assistir um trecho de um jogo oficial de Handebol Juvenil Feminino e Masculino.



O jogo preferencialmente deverá ser de uma partida de campeonato juvenil, a escolha desse vídeo e não de outro acontece com o intuito de que os alunos possam analisar os jogos oficiais com jogadores próximos da idade deles. Dessa forma o professor poderá explicar o posicionamento e a função de cada jogador.

Em seguida na mesma aula, todos poderão vivenciar o que foi observado no vídeo, utilizando toda a extensão da quadra de handebol para jogar.

Dessa vez, com o número oficial de jogadores - total de sete jogadores em cada time - cada jogador escolheu a posição que gostaria de jogar (ponta-direita, meia-direita, central-armador, meia-esquerda, ponta-esquerda e pivô).

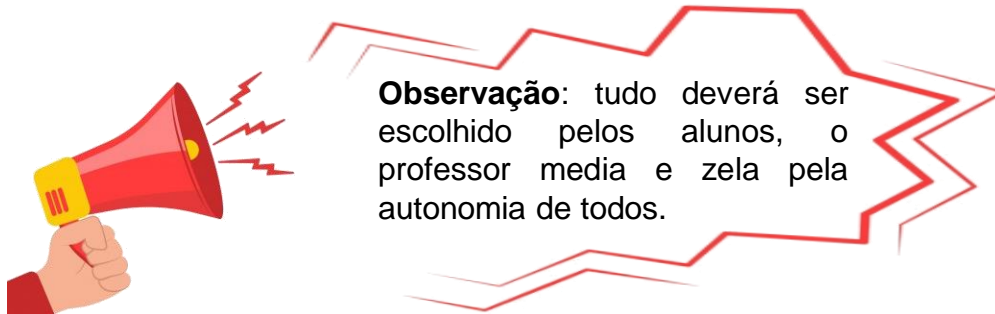
Os jogos serão desenvolvidos utilizando algumas regras oficiais do jogo de handebol. Apenas a duração da partida deverá ser modificada, podendo variar de 5 a 10 min.

NONA AULA DUPLA

Objetivo: compreender a dinâmica do jogo; entender as regras através da arbitragem e identificar as ações individuais durante um pequeno festival.

Recursos materiais: materiais audiovisuais (apito, bola de borracha e coletes)
Inicia-se com uma roda de conversa, retomando os conteúdos desenvolvidos na aula anterior e em seguida a organização um pequeno festival para que as equipes joguem entre si.

A escolha dos times deverá ser realizada preferencialmente pelos alunos de forma alternada sendo um menino e uma menina, caracterizando os times de forma mista. Os alunos também poderão discutir e determinar algumas regras do jogo, como exemplo é necessário questiona-los com quantos jogadores querem jogar, a forma de jogo mais interessante, quem serão os árbitros, se haverá rodizio de goleiro. Assim, quando tudo estiver bem esclarecido parte-se para o jogo.



Ao final da aula, pode-se realizar uma roda de conversa para que os alunos possam falar sobre suas percepções quanto suas ações individuais durante o jogo e sobre o pequeno festival. Algumas questões podem nortear essa discussão como: O que vocês acharam de arbitrar o jogo? Conseguiram perceber sua própria evolução da primeira aula até hoje? Foi divertido jogar, por quê?



DÉCIMA AULA DUPLA

Objetivos: aplicar a avaliação final utilizando os recursos da autoavaliação e realizar a avaliação colaborativa em trios.

Recursos materiais: coletes, cones, uma bola de borracha, fichas avaliativas e fichas para a autoavaliação.

Inicia-se a aula com uma roda de conversa retomando todas as aulas, de forma bem sucinta, em seguida o professor parti para os esclarecimentos sobre as avaliações finais.

A avaliação colaborativa em trios é realizada da mesma forma como explicada na primeira aula dupla. Três alunos efetuam um papel a cada momento. Enquanto o primeiro aluno participa do jogo e é avaliado pelos colegas, um segundo aluno avalia as ações táticas do primeiro e, somente quando este se encontra no ataque, o terceiro aluno avalia as ações do primeiro aluno somente na defesa. Ou seja, um aluno joga, um avalia o ataque e outro avalia a defesa. Depois trocam-se os papéis.

Cada jogo tem duração de 8 min, utilizando toda a quadra de handebol aplicando as regras oficiais. Os times são compostos por quatro jogadores preferencialmente mantidos os mesmos times que jogaram na aula realizada para a avaliação diagnóstica inicial, o professor é quem arbitra o jogo

O jogo tem como objetivo de acertar os alvos, colocados dentro do gol, que correspondem a três coletes pendurados e a três cones no chão. Assim, o aluno que acertar o colete ou o cone marcaria o gol. O professor durante o jogo pode realizar as anotações sobre o que observa.



Abaixo as fichas para que os alunos possam colaborar com a avaliação dos colegas.

AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS DA DEFESA 😊

Aluno (a) avaliado:

Data:

Aluno (a) colaborador (defesa):

Adversários:

Aluno (a) colaborador (ataque):

Companheiros da Equipe:

DEFESA	QUANTAS VEZES?
1) Recuperação da bola, tenta roubar a bola? OBS:	
2) Impede a progressão do jogador adversário, coloca-se entre o gol e a bola? OBS:	
3) Protege seu gol no seu campo, voltando para defender? OBS:	

Fonte: Elaborado pela autora.



AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM TRIOS DO ATAQUE ☺

Aluno (a) avaliado:

Data:

Aluno (a) colaborador (defesa):

Adversários:

Aluno (a) colaborador (ataque):

Companheiros da Equipe:

ATAQUE	QUANTAS VEZES?
1) Mantém a posse da bola, olha para onde joga a bola? OBS:	
2) Progressão a meta, desloca-se em direção ao gol? OBS:	
3) Solicita a bola com o braço estendido? OBS:	
4) Procura criar espaços utilizando de fintas e cortes para receber a bola do colega? OBS:	
5) Finaliza ao gol e arremessa a bola? OBS:	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um segundo momento, poderá ser realizado uma roda de conversa e cada aluno receberá a sua avaliação colaborativa inicial. De posse das duas avaliações, colaborativa inicial e final podem analisar e identificar suas evoluções. A atividade é muito importante para que os alunos possam dialogar com seus pares abertamente e comentar sobre as dificuldades e os avanços observados nas fichas avaliativas. Em seguida, para diagnosticar os conhecimentos que foram construídos durante as aulas os alunos deverão responderam a autoavaliação final que está descrita abaixo.

Autoavaliação (Final)

Nome:

Série:

Número:

Obs: É autorizado o uso do verso da folha

1) Quais são os conhecimentos que você aprendeu sobre o Handebol depois das aulas desenvolvidas? (Regras / História / Entendimento do jogo) Descreva de forma detalhada.

2) Escreva sobre sua atuação no jogo e sobre o que você aprendeu nessas aulas com relação às ações táticas abaixo:

a. Interação com a equipe:

b. Dinâmica do jogo na defesa e volta para defesa do gol:

c. Dinâmica do jogo no ataque e criação de espaços para recebimento da bola:

d. Comunicação entre os companheiros de equipe:

e. Postura em relação aos adversários:

3) O que acha que você precisa melhorar com relação ao jogo? Por quê? Aponte suas dificuldades e potencialidades.

4) Partindo de 0 a 10, qual nota você merece de acordo com a sua evolução nas aulas? Justifique sua resposta.

É muito importante que o professor explique cada item dessa avaliação.

Observação



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desse pressuposto, esse material buscou apresentar as aulas ministradas, no estudo dos minijogos implementado para o ensino e a aprendizagem do handebol. Com isso, espera-se contribuir para que haja uma possível reflexão bem como uma mudança sobre as estratégias de ensino utilizadas no chão da quadra.

É possível afirmar que os minijogos colaboram de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem do handebol, tanto quanto para o entendimento das ações táticas de defesa como as de ataque. Essa estratégia de ensino é uma possibilidade empreendida sobre os saberes conceituais e corporais para contribuir com o entendimento dos aspectos relacionados ao esporte de invasão handebol.

O interesse e participação dos alunos revelam as contribuições dessa estratégia de ensino, no que se refere ao papel do aluno no processo de aprendizagem. O aluno não é um mero reprodutor de movimentos; nessa estratégia ele é um construtor ativo desse processo. Assim, essa reflexão evidencia-se logo que realizamos a comparação da primeira com última autoavaliação.

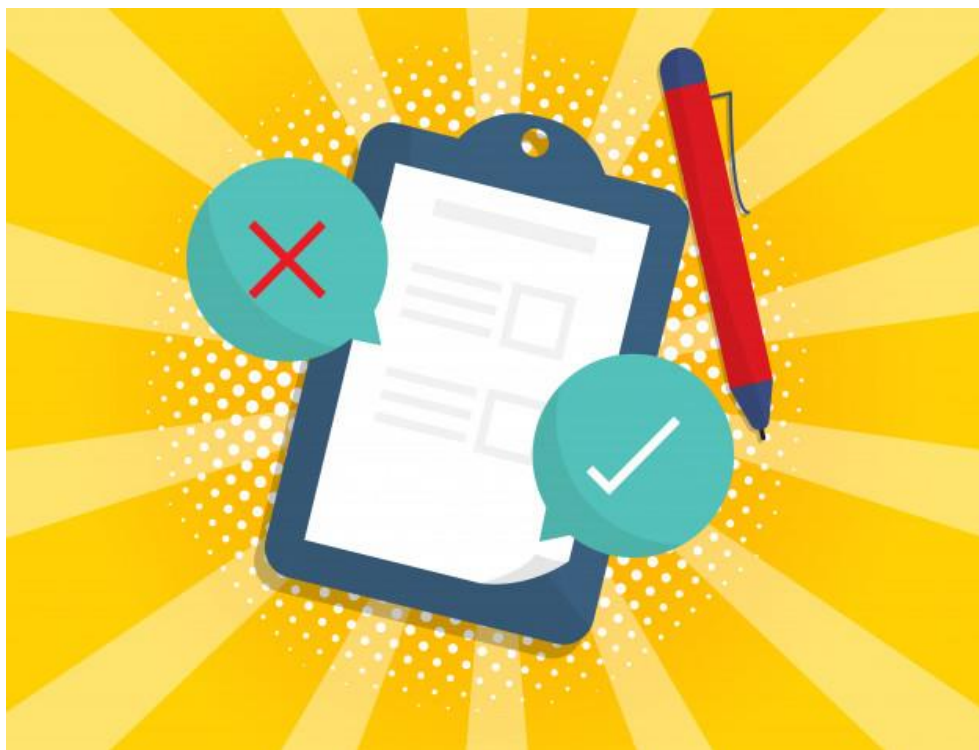
Acreditamos que o nosso estudo pôde contribuir de forma significativa para com uma mudança de concepção sobre os esportes na escola - especificamente os esportes de invasão-, com uma outra perspectiva que aponta para novas diretrizes no ensino de uma modalidade esportiva coletiva. A estratégia de ensino utilizada, tendo como base a compreensão do jogo, permitiu alcançar os objetivos propostos e atingir resultados positivos.

Nossa expectativa é que esse trabalho chegue ao chão da quadra e que outros profissionais possam ter acesso ao material para que, envolvidos pelas novas metodologias, fortaleçam o ensino e a aprendizagem significativa do esporte na escola.

No que se refere à avaliação colaborativa em trio, fica demonstrado que colabora com o processo de aprendizagem dos alunos uma vez que os leva à reflexão sobre os seus saberes corporais ao diálogo com seus colegas. Compreendemos que esse momento apoia o aprendizado dos alunos sobre o que permeia a lógica interna do jogo.

Nessa conjuntura, a autoavaliação pode garantir ao aluno a reflexão sobre suas dificuldades a fim de inicialmente compreendê-las para que, em um segundo momento, possam solucioná-las. Essa dinâmica faz com que o aluno se envolva no processo; destacamos primordialmente aspectos sobre a tomada de decisão e a participação ativa do jogo.

Apesar de hoje existirem tantos problemas no chão da escola que interferem diretamente na prática profissional, o que permanece é o compromisso na busca pelo fortalecimento de uma educação física escolar que valorize a formação integral de todos, que possa ressignificar ainda mais esse componente curricular e ampliar o conhecimento dos alunos relacionados à cultura de movimento.





REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel Nascimento. O ensino do handebol por meio de jogos reduzidos (jogo possível). *In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE*, 2014, matinhos. **Anais [...]**. Matinhos: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), 2014. Disponível em:

<http://cbce.Tempsite.Ws/congressos/index.Php/7csbce/2014/paper/view/5895>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BAYER, Claude. **O Ensino dos Desportos Coletivos**. Paris: Editions Vigot, 1994.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, jan. 1992.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais*, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL (CBHb). **Regras do Jogo**. Disponível em: http://www.Brasilhandebol.Com.Br/noticias_detalhes.Asp? Id=27182. Acesso em: 25 de ago. De 2019.

CORRÊA, Umberto Cesar; SILVA, Antônio Sabino; PAROLI, Rejane. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 79-88, mai/ago. 2004.

COSTA, Israel Teoldo; GRECO, Pablo Juan; MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio; GARGANTA, Julio. O Teaching Games for Understanding (TGFU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, Bucaramanga, v. 10, p. 69-77, 2010.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. Sem. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/reveducfis/article/view/3421>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

COUTINHO, Nilton; FERREIRA; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, jan./mar. 2009.

CLEMENTE, Filipe Manuel, ROCHA, Rúben Filipe; MIRANDA, António; MENDES, Rui Sousa. Jogos Reduzidos no Handebol: efeitos na percepção subjetiva de esforço. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.13, n.2, p. 53-64, jul./dez. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

FINAL do Campeonato Brasileiro Juvenil Masculino 2017. 1 vídeo (1 h 47 min 48 s). **Publicado pelo canal Tchê Esportes**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E2jwB2n0Do> . Acesso em: 21 out. 2019

GARGANTA, Julio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos conectivos. *In*: OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Universidade do Porto, 1998, p. 11-25.

GARGANTA, Julio Manuel. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 8, n. 45, Febrero de 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 19 fev. 2020.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n.3, p. 401-421, 2007. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola a bola” e a renovação pedagógica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/> (acesso restrito). Acesso em: 25 mai. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia dos esportes coletivos**. Vitória: UFFJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar e partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas** (org.). Legados do esporte brasileiro. 1. Ed. Florianópolis: EDUESC, 2014.

GRECO, Pablo Juan. Conhecimento técnico-tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 107-129, 2006.

GRECO, Pablo Juan; ROMERO, Juan José Fernandez. **Manual de handebol: da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Editora Phorte, 2012.

HANDEBOL – Cidinha 12 x 08 Integração – Final Tribuna 2015 – Infantil Feminino. 1 vídeo (49 min 17 s). **Publicado pelo canal Gilmar Fernandes dos Santos**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zL5uO9xDYk0> . Acesso em: 21 out. 2019

KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Handebol: Agôn, o espírito do esporte**. São Paulo: Odysseus, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, J. L.; GRIFFIN, I. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach for ages 7 to 18**. 3. ed. United States: Human Kinetics, 1997.

MENEZES, Rafael Pombo. Das situações do jogo ao ensino das fixações no handebol, **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17 n.1, p. 39-47, jan/mar. 2011

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (org). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PARLEBAS, Pierre. **Juego deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

RESENDE, Helder Guerra. Necessidades da educação motora na escola. *In*: Ademir De Marco (org.). **Pensado a Educação Motora**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

REVERTIDO, Riller Silva; SCLAGIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 3 p. 600-610, jul./set. 2009.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaina Côrtes; SACCO, Barbara Torres. Ensino de Esportes por meio de Jogos: desenvolvimentos e aplicações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17-26, jan/jul 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELANI, Lino Filho; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out./dez. 2013.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Handebol: teoria e prática**. Rio de Janeiro: 3ª edição: Sprint, 2008.

VAGO, Tarcisio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano III, v. 2, n. 5, p. 4-17, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (org). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PARLEBAS, Pierre. **Juego deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

RESENDE, Helder Guerra. Necessidades da educação motora na escola. *In*: Ademir De Marco (org.). **Pensado a Educação Motora**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

REVERTIDO, Riller Silva; SCLAGIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 3 p. 600-610, jul./set. 2009.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaina Côrtes; SACCO, Barbara Torres. Ensino de Esportes por meio de Jogos: desenvolvimentos e aplicações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17-26, jan/jul 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELANI, Lino Filho; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out./dez. 2013.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Handebol: teoria e prática**. Rio de Janeiro: 3ª edição: Sprint, 2008.

TOLVES, Bruno César Flores; DELEVATI, Maurício Kucera; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Métodos parcial, global e de jogos condicionados no ensino do futsal. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 80-92, jul./dez. 2014.

VAGO, Tarcisio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano III, v. 2, n. 5, p. 4-17, 1996.