

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
ESPECIALIZAÇÃO EM ATIVIDADE FÍSICA, DESEMPENHO  
MOTOR E SAÚDE**

**O *FEEDBACK* NO ENSINO ESPORTIVO:  
CONCEITUAÇÕES E APONTAMENTOS PARA A  
SUA UTILIZAÇÃO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Mariane da Silva Brandão**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

**O *FEEDBACK* NO ENSINO ESPORTIVO:  
CONCEITUAÇÕES E APONTAMENTOS PARA A SUA  
UTILIZAÇÃO**

**Mariane da Silva Brandão**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde, Área de concentração em Cenários Esportivos na Mídia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde.**

**Orientador:** Prof. Antonio Guilherme Schmitz Filho

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

B817f Brandão, Mariane da Silva  
O *feedback* no ensino esportivo : conceituações e apontamentos  
para a sua utilização / Mariane da Silva Brandão. – 2012.

54 f. : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Guilherme Schmitz Filho.  
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Santa  
Maria. Pós-Graduação em Atividade Física, Desempenho Motor e  
Saúde.

1. Educação Física 2. Esporte 3. Ensino I. Título

CDU 796:316.776.34

Ficha Catalográfica elaborada por  
Bibliotecária Shana Dornelles Vidarte - CRB 10/1896  
Biblioteca Setorial do CEFD - UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação Física e Desportos  
Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de Especialização.

**O *FEEDBACK* NO ENSINO ESPORTIVO:  
CONCEITUAÇÕES E APONTAMENTOS PARA A SUA  
UTILIZAÇÃO**

elaborada por  
**Mariane da Silva Brandão**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Antonio Guilherme Schmitz Filho, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Sara Teresinha Corazza, Dra. (UFSM)**

---

**Gilson Luiz Piber da Silva, Ms. (UNIFRA)**

Santa Maria, 16 de janeiro de 2012.

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que estiveram sempre comigo me apoiando de alguma forma, do início ao fim deste trabalho o meu MUITO OBRIGADA. Em especial a Odete minha mãe, pelo carinho e apoio inconstante em todos os momentos. Ao Fernando meu namorado, por estar sempre ao meu lado e entender a minha ausência quando necessária. A Aline (Geralda) pela amizade verdadeira e pelo incentivo. E mais que fundamental, o meu agradecimento ao professor Antônio pela confiança, parceria, disponibilização de um excelente ambiente de trabalho e por uma orientação de indiscutível competência.

## RESUMO

**Monografia de Especialização  
Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **O *FEEDBACK* NO ENSINO ESPORTIVO: CONCEITUAÇÕES E APONTAMENTOS PARA A SUA UTILIZAÇÃO**

**AUTORA: MARIANE DA SILVA BRANDÃO**

**ORIENTADOR: ANTONIO GUILHERME SCHMITZ FILHO**

**Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de janeiro de 2012.**

O objetivo deste estudo é analisar e redimensionar a conceituação do *feedback* e suas classificações dentro da aprendizagem, levando em consideração a interação pedagógica desta variável no processo de ensino dos jogos esportivos. Na revisão realizada e nas argumentações estabelecidas é possível reconhecer o *feedback* como um elemento fundamental à aprendizagem. Neste contexto, a orientação das temáticas ligadas ao conceito, visa estabelecer pressupostos para a sua utilização, bem como o desenvolvimento qualificado para um melhor entendimento e uso readequado do *feedback* no ensino esportivo, trazendo apontamentos relevantes, bem como a proposta da utilização de estratégias midiáticas como ferramenta de retroalimentação.

**Palavras chaves:** *feedback*, ensino, esporte coletivo.

## **ABSTRACT**

**Monografia de Especialização  
Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde  
Universidade Federal de Santa Maria**

**THE FEEDBACK IN SPORTS EDUCATION:  
CONCEPTUALIZATIONS AND NOTES FOR THEIR USE**

**AUTHOR: MARIANE DA SILVA BRANDÃO**

**ADVISOR: ANTONIO GUILHERME SCHMITZ FILHO**

**Date and place of Defense: Santa Maria, 16 January, 2012.**

The objective of this study is to analyze and the conceptualization of feedback and its within learning, taking into account the pedagogic interaction of this variable in the teaching process of sports games. In the review carried out and on the arguments set out cannot recognize the feedback as a fundamental element to learning. In this context, the thematic guidelines linked to the concept, aims to establish conditions for their use, as well as developing qualified for a better understanding and use of feedback in teaching readjust sports, bringing relevant notes, as well as the proposal of using media strategies as a tool for feedback.

**Keywords:** feedback, teaching, collective sport.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
METODOLOGIA.....	10
Escolha do Tema.....	10
Elaboração do plano de trabalho.....	10
Localização do material teórico utilizado (Formação da Bibliografia).....	11
Palavras chaves utilizadas nas várias bases e fontes consultadas.....	11
Bibliotecas (livros), Centros de Documentação e Base de Dados.....	11
Revistas científicas consultadas relacionadas ao campo investigado.....	11
CAPÍTULO I: CLASSIFICAÇÕES PARA O <i>FEEDBACK</i> E QUALIFICAÇÃO DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO ESPORTIVO.....	12
Classificações para o <i>Feedback</i> .....	14
Transmissão do <i>Feedback</i> .....	16
<i>Feedback</i> Verbal.....	16
<i>Feedback</i> Visual.....	17
Qualificação e utilização no ensino esportivo.....	18
O <i>feedback</i> como motivação.....	18
O <i>feedback</i> como reforço e informação.....	19
<i>Feedback</i> : Estruturação e quantidade de informação.....	20
<i>Feedback</i> no ensino esportivo.....	23
CAPÍTULO II: A CONCEITUAÇÃO DE JOGO E O ENTENDIMENTO DAS FUNÇÕES E QUALIDADES INERENTES NO CONTEXTO DOS ESPORTES COLETIVOS.....	24
A conceituação do Jogo.....	24
Os esportes coletivos: Funções e qualidade inerentes para uma compreensão do jogo.....	29
CAPÍTULO III: APONTAMENTOS PARA A UTILIZAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> NO PROCESSO DE ENSINO ESPORTIVO.....	34
Perspectivas para a utilização do <i>feedback</i> no ensino esportivo.....	34
O <i>feedback</i> como estratégia midiática no processo de ensino esportivo.....	37
Apontamentos Importantes.....	37
CONCLUSÕES.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48



# 1 INTRODUÇÃO

Uma das questões mais relevantes que envolvem as pesquisas realizadas na área da Educação Física, concentra-se na investigação dos fatores que cercam o processo de ensino-aprendizagem de seus conteúdos. No ensino dos esportes, a qualidade das situações de aprendizagem é dependente da forma como se compreende a execução das habilidades, do entendimento dos resultados obtidos através da sua realização, da experimentação e das particularidades situacionais do jogo em que se aplicam.

A atuação do professor/treinador no ensino dos esportes passa por um entendimento de proximidade com o grupo de trabalho, de forma a complementar, intervir e adequar os conteúdos na tentativa de atingir os objetivos desejados com o exercício e situações aplicados, utilizando-se de todas as possibilidades capazes de aprimorar os procedimentos de intervenção. Dentre as possibilidades encontra-se o “*feedback*” como um dos fatores preponderantes ao processo.

O *feedback* é uma variável de importância reconhecida no contexto da aprendizagem das habilidades motoras. A sua articulação envolve níveis diferenciados de informação a serem alcançadas, bem como a sua localização em diferentes momentos de realização dessas habilidades. Neste contexto, o *feedback* também recebe a denominação de retroalimentação, e se relaciona, no conjunto do ensino esportivo, como um elemento fundamental à obtenção de resultados e respostas as diversas situações surgidas no ambiente de ensino.

A informação representa a funcionalidade do *feedback* e assume a condição de transmitir sentidos através da (re) utilização de símbolos, gestos, voz, imagens e esboços subjetivos<sup>1</sup>. Ele possui ainda, outras funções e valores fundamentais ao aprendizado dos movimentos esportivos e à evolução do

---

<sup>1</sup> Para Doc Comparatto (2009), o ato criativo se origina nas ideias/imagens que surgem em “surto”, em intuições. São relações que ocorrem e são construídas na subjetividade. E a partir dela se estabelecem novos rumos ao contexto da imaginação. Para o autor, pensar em imagens é essencial à criação e torna-se fundamental o treinamento para visualização das cenas que se projetam em nossa mente, como também é importante a mediação de outros olhares e outras mentes no estabelecimento deste processo. Estima-se que exista na pressuposição citada, importante atributo para o incremento do *feedback* no ensino esportivo.

conhecimento individual, questões que serão abordadas no decorrer deste estudo.

Os conteúdos esportivos que integram as aulas de Educação Física fazem parte de um processo de ensino abrangente, onde o *feedback* é visto como uma das variáveis mais importantes na determinação dos rumos da aprendizagem. Neste sentido, encontra-se a localização da importância e da escolha deste conceito como elemento central do estudo, para compreender como as pessoas aprendem e como ajudar as pessoas a aprender, estabelecendo estratégias de retroalimentação aos envolvidos no desenvolvimento de ações efetivas para a melhoria do processo de ensino dos esportes.

Para tanto, “é propósito do estudo, revisar como, a partir dos conceitos de *feedback* e suas classificações é possível estabelecer atributos diferenciados à sua utilização no ensino esportivo”.

A monografia encontra-se dividida em três capítulos, com o objetivo de estabelecer alguns pressupostos para a utilização do *feedback* no ensino dos esportes. O primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o *feedback*, suas classificações, funções e formas de utilização. O segundo enfatiza o jogo e traz a sua conceituação e utilização nos esportes coletivos, buscando o entendimento das funções e qualidades inerentes a estes. O capítulo três trata dos apontamentos para a utilização do *feedback* no processo do ensino esportivo, apresentando a questão ligada ao uso de estratégias midiáticas como ferramenta de retroalimentação. Na finalização do estudo, as conclusões foram estruturadas no sentido de estabelecer pontos de reflexão sobre os aspectos que envolvem a utilização do *feedback* na aprendizagem dos esportes, aliado ao emprego de estratégias midiáticas como elemento preponderante ao processo de ensino.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo teórica, baseada inicialmente nos procedimentos técnicos de revisão bibliográfica. Observa-se para o desenvolvimento da mesma, tanto o caráter exploratório relacionado ao objeto de investigação (*feedback*) como também o caráter analítico e seus possíveis desdobramentos de utilização para o campo do ensino esportivo. É uma pesquisa do tipo qualitativa.

### 2.1 Escolha do Tema

As aulas de educação física e as situações de prática dos esportes coletivos são um processo de ensino, onde o *feedback* é geralmente visto como uma das mais importantes variáveis que determinam a aprendizagem, seguindo à prática propriamente dita, por isso a importância da escolha desta variável como estudo.

### 2.2 Elaboração do plano de trabalho

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento do acervo referente ao tema/objeto do estudo. Para tanto, foram consultados livros, artigos científicos, monografias, dissertações e revistas especializadas que tratam do assunto.

A monografia foi estruturada em três capítulos. No capítulo I e II foram feitas revisões bibliográficas a cerca dos temas necessários ao trabalho. O capítulo III, ao analisar os dois primeiros capítulos, desenvolve apontamentos referentes à utilização do *feedback* no ensino dos esportes coletivos.

- **Capítulo I:** Classificações para o *feedback* e qualificação de sua utilização no ensino esportivo.
- **Capítulo II:** A conceituação de jogo e o entendimento das funções e qualidades inerentes no contexto dos esportes coletivos

- **Capítulo III:** Apontamentos para a utilização do *feedback* no processo de ensino esportivo.

## **2.3 Localização do material teórico utilizado (Formação da Bibliografia)**

### **2.3.1 Palavras chaves utilizadas nas várias bases e fontes consultadas**

*Feedback*; retroalimentação; esporte; ensino; Educação Física; treino; esportes coletivos; mídia; estratégia midiática; habilidades; técnica; tática; aprendizagem; ensino esportivo.

### **2.3.2 Bibliotecas (livros), Centros de Documentação e Base de Dados.**

- LACEM
- Universidade Aberta do Futebol Brasileiro - [www.cidadedofutebol.com.br](http://www.cidadedofutebol.com.br)
- LAPEM
- Biblioteca do CEFD – UFSM
- Biblioteca Central UFSM

### **2.3.3 Revistas científicas consultadas relacionadas ao campo investigado.**

- Apunts. Educación Física y Deportes
- Revista de Educação Física/UEM Maringá
- Revista de Educação Física – RJ
- Revista Brasileira de Ciência e Movimento – Brasília
- Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – SP
- Revista de Ciência e Desportos.
- Revista Digital EF. Deportes
- Revista da Graduação – PUC RS
- Revista Movimento e Percepção – SP

### 3 CAPÍTULO I - CLASSIFICAÇÕES PARA O *FEEDBACK* E QUALIFICAÇÃO DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO ESPORTIVO

A compreensão inicial adotada para o desenvolvimento deste capítulo, pressupõe que o entendimento de ecologia da mente, adotado pelo autor Bateson (1993), refere-se ao universo das ideias que integram todo o ambiente relacionado ao conjunto informacional que interage nos diversos processos de aprendizagem.

A aprendizagem no ensino esportivo sempre foi alvo de inúmeras abordagens e pesquisas. O crescimento da valorização Olímpica nas diferentes culturas foi o aspecto desencadeador deste processo. Uma interpretação ou uma reinterpretação relacionada à justificativa para o uso da aprendizagem e a solução de problemas no âmbito dos esportes, suscita cada vez mais a compreensão das variáveis intervenientes para o desenvolvimento de métodos capazes de ampliar a qualificação do ensino. Bateson (1993) define a aprendizagem como o recebimento de informações por um organismo ou qualquer outra entidade capaz de processar dados. Esta definição tenta incluir todas as categorias de classes e todos os tipos de informações.

O fluxo informacional adquire novos contornos a partir das discussões relativas à noção de globalização e conseqüentemente a ideia de um mundo interligado (em rede). Neste contexto, o relatório MacBride que foi amplamente discutido no final de 1980 junto à UNESCO, apresenta uma abordagem meticulosa sobre a Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (NOMIC).

(...) A idéia básica subjacente à iniciativa no campo das comunicações é de que existe um "imperialismo cultural" e a situação de "dependência cultural" que ele ocasiona **não é fruto de manipulação ou complô, mas um fato estrutural**<sup>2</sup>. Os efeitos de dominação estão na raiz do princípio do desequilíbrio dos intercâmbios entre o centro e a periferia (MATTELART, 2002, p. 111; grifo da autora)

Pode-se observar a mesma relação nos esportes coletivos. A questão da aprendizagem envolve simultaneamente aspectos relacionados ao conjunto

---

<sup>2</sup> Grifo da autora, para as diferentes respostas e possibilidades de compreensão que a estrutura informacional organizada pode ocasionar no reconhecimento de um *feedback* qualquer ou pré-estabelecido.

dos praticantes como também a orientação daquele que coordena a atividade, baseando-se em uma estrutura orientada para a informação que se processa. Juntamente com a qualidade das respostas, o fluxo informacional (professor – aluno) é dependente da forma como se executam as habilidades, do resultado que se obtém através da sua realização e das particularidades situacionais do jogo em que se aplicam, bem como da flexibilidade necessária às relações estabelecidas entre o centro e a periferia no intercâmbio das dominações estabelecidas.

Nesse sentido Bateson (1993) concentra sua atenção particularmente em um trio de elementos da aprendizagem que são: estímulo – resposta – reforço, caracterizando a relação anteriormente estabelecida à ideia de fluxo, como algo que ocorre em uma seqüência de trocas, a exemplo do ensino. Sempre existirá uma resposta ou uma dose de reforço após o elemento de aprendizagem, como também um estímulo que agirá anterior a um novo elemento estabelecido ou articulado ao processo.

O uso do *feedback* (ou retroalimentação), tem funções importantes relacionadas ao ensino. Ele assume, no contexto relacional, a condição de uma ferramenta indispensável ao processo. Segundo Schmidt e Wrisberg (2010), *feedback* é a informação recebida pelo executante, após a realização de um movimento ou habilidade motora. Tem a função de informar, reforçar e motivar. É transmitido comumente através de símbolos, gestos, imagens e voz. O *feedback* ajuda ou colabora no desenvolvimento das habilidades técnicas e motoras, podendo ser fornecido através de fontes externas (*feedback* extrínseco) ou fontes internas (*feedback* intrínseco). As duas maneiras são consideradas importantes para a melhora do movimento ou habilidade do indivíduo.

A possibilidade de dirigir, influenciar e interagir na atividade do aluno faz, do *feedback*, um fator de extrema importância junto à atividade pedagógica. O que caracteriza a sua utilização como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade do ensino (MOTA, 1989). O aspecto fundamental que merece destaque até aqui, diz respeito à importância e a condição que o *feedback* assume como variável interveniente no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste capítulo se concentra em trazer com clareza, a conceituação do *feedback*; definir seus tipos e formas de atuação e os modos como ele pode ser utilizado, prevendo uma qualificação de sua utilização no ensino esportivo.

### 3.1 Classificações para o feedback

Para Schmidt (1993) e Franco (2002) o *feedback* pode ser dividido em intrínseco e extrínseco.

**Feedback Intrínseco:** De acordo com Magill (2000), Schmidt e Wrisberg (2010), Kaefer (2009) e Ugrinowitsch et al. (2003), o *feedback* intrínseco é a informação sensorial que surge como uma consequência natural da produção de movimento. O *feedback* Intrínseco pode vir de fontes externas ao corpo de uma pessoa (exterocepção)<sup>3</sup> ou de dentro do corpo (propriocepção)<sup>4</sup> onde os indivíduos percebem aspectos do movimento pelos órgãos sensoriais durante ou após a sua realização, de uma maneira mais ou menos direta, com ou sem o auxílio especial de outras fontes externas.

Baseado nos autores citados entende-se que durante a realização de um movimento, ocorre um surgimento natural de um *feedback* intrínseco no indivíduo, pois o mesmo pode perceber, algumas vezes, se o movimento esta sendo realizado de maneira correta ou não. A tentativa de melhora de um movimento exclusivamente por meio do *feedback* intrínseco, que caracteriza uma prática deliberada ou aprendizagem por tentativa e erro, entende-se que ocorre depois de uma mentalização do movimento por parte do indivíduo através do seu sistema sensorial (por exemplo: visão e audição), onde o mesmo busca perceber qual deverá ser o melhor procedimento a ser adotado para que o resultado final seja o melhor possível.

**Feedback Extrínseco:** Para Schmidt e Wrisberg (2001), Marteniuk (1976 apud SANTOS, 2008), Schmidt (1993 apud PIEKARZIEVCZ, 2004),

---

<sup>3</sup> Segundo Schmidt e Wrisberg (2010), exterocepção é a informação sensorial que vem principalmente de fontes externas ao corpo de uma pessoa, principalmente visão, audição e olfato.

<sup>4</sup> Segundo Schmidt e Wrisberg (2010), propriocepção é informação sensorial que vem principalmente de fontes nos músculos e nas articulações e de movimentos corporais.

Holderbaum (2006); Chiviacowsky et al. (2006), o *feedback* extrínseco também pode ser chamado de *feedback* aprimorado ou aumentado, que é uma informação recebida pelo aprendiz a partir de fontes externas, como por exemplo o instrutor, um cronômetro, um vídeo e etc., absorvida através de sistemas sensoriais, sendo uma informação sobre a *performance*, execução e resultado do movimento e/ou tarefa, servindo como um complemento para o *feedback* intrínseco.

De acordo com os autores o *feedback* extrínseco, é fornecido ao aprendiz através de fontes externas, onde o mesmo absorve este *feedback* pelos seus sistemas sensoriais (audição, visão, tato e olfato), tendo acesso a uma informação que lhe possibilita saber como foi a sua *performance* e/ou resultado, por exemplo. Sabendo desta informação, o aprendiz pode gerar em si próprio um *feedback* intrínseco, realizando uma análise do seu resultado e/ou desempenho e, assim, ter uma maior possibilidade de obter melhores *performances* e resultados.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2010), o *feedback* extrínseco pode ser de dois tipos: aquele relacionado com a própria realização - conhecimento da execução ou da performance (CP); e o relacionado com o resultado obtido - conhecimento de resultado (CR).

Conhecimento de Resultado (CR): Segundo alguns estudos como Marques (2009); Kaefer (2009); Magill (2000); Schmidt e Wrisberg (2010); Corrêa et al. (2005); o CR é uma forma de *feedback* extrínseco que fornece uma informação geralmente verbal ou verbalizável, sobre o resultado do movimento ou desempenho de uma habilidade relacionado a meta ambiental pretendida.

De acordo com os autores o CR é a informação sobre o resultado de uma ação como, por exemplo, quando um jogador acerta 10 (dez) finalizações a gol no primeiro tempo de um jogo e o seu treinador diz: “Você realizou 10 (dez) finalizações a gol em 45 (quarenta e cinco) minutos”.

Conhecimento de Performance (CP): Segundo alguns estudos como Schmidt e Wrisberg (2010); Magill (2000) e Corrêa et al. (2005), o CP é definido como uma informação externa (*feedback* extrínseco) sobre o padrão de execução do



movimento (dando características do movimento) que o indivíduo produziu, responsáveis pelo resultado do desempenho.

Baseado nos autores citados pode-se afirmar que o CP é uma informação utilizada por instrutores, técnicos e etc., para informar os indivíduos sobre a qualidade de seus movimentos, para que assim, possam melhorar os seus padrões de movimentos e atingirem melhores resultados. Um exemplo de um CP pode ser quando um treinador de futebol diz ao seu atleta que esta treinando faltas: “Você deve colocar o pé de apoio mais próximo a bola no momento do chute”.

O *feedback* intrínseco é percebido por meio dos canais sensoriais do praticante e é importante para a percepção dos erros cometidos na realização do gesto motor e, aliado ao *feedback* extrínseco demonstrado pelo professor por meio de informações verbais e/ou visuais molda o padrão de movimento do aluno. Os dois se complementam são tido como fatores fundamentais para o aprendizado e para a *performance*.

## **3.2 Transmissão do *Feedback***

O *feedback* pode ser transmitido através de símbolos, gestos e voz. Focalizamos aqui os dois métodos mais freqüentemente utilizados como forma de transmissão de retroalimentação, o *feedback* verbal (através de palavras verbais) e o *feedback* visual (modelos, imagens, gestos, fotos...).

### **3.2.1 *Feedback* Verbal**

Schmidt (1993), afirma que: instruções verbais são uma característica de quase toda situação de ensino, sendo apresentadas normalmente por meio de mensagens verbais que orientam os indivíduos durante o desempenho das habilidades motoras, principalmente durante os estágios iniciais de aprendizagem.

Segundo o autor, deve ser ressaltada a questão da quantidade de informação transmitida através do *feedback* verbal. Sobre este assunto Schmidt e Wrisberg (2001) afirmam que, muitas vezes, possuímos muita

informação para fornecer ao indivíduo sobre diferentes características do movimento e, ao transmiti-las, podem ocasionar uma sobrecarga de informação. Sendo assim, eles afirmam que, para que essa situação não ocorra, o *feedback* deve ser passado ao indivíduos com a máxima informação e com um mínimo de palavras, sugerindo a utilização de uma lista de palavras e frases chaves, que caracterizem a essência do que os indivíduos devem fazer.

### **3.2.2 Feedback Visual**

De acordo com Marques (2009) o funcionamento da visão é bastante complexo e, por isso, existe o interesse de diversos estudiosos a fim estudar a relação da visão com diversos esportes, devido a sua grande importância nas modalidades esportivas para obtenção de resultados positivos. Esse mesmo autor em um de seus estudos publicou que, a percepção visual de melhor qualidade gera uma antecipação mais veloz e com mais acertos na jogadas dos esportes coletivos. A partir dessa complexidade e importância da visão, pesquisa-se a utilização do *feedback* visual como ferramenta para facilitar a compreensão dos indivíduos sobre os conteúdos esportivos.

O *feedback* visual é considerado por Schmidt e Wrisberg (2001), como uma forma visual de transmitir a maior parte do conteúdo da informação-*feedback* que os treinadores, professores e instrutores, podem passar para os seus atletas ou alunos para ajudar no desenvolvimento da sua aprendizagem, do seu desempenho esportivo e na seleção de parâmetros, de uma maneira rápida e com maior detalhamento.

Entende-se que estas informações passadas aos indivíduos podem ser transmitidas através de modelos (professor, colegas...) e imagens (fotos e vídeos) caracterizando uma aprendizagem através da observação, aprendizagem observacional, durante e/ou após o movimento.

Ao observar um movimento, o aprendiz é capaz de extrair importantes informações que auxiliam na organização e execução da ação motora observada (GENTILE, 1972). Sendo assim, é fácil perceber como o *feedback* visual torna-se um procedimento capaz de fornecer informações sobre o movimento desempenhado, sendo uma fonte de informação muito importante,

mostrando peculiaridades necessárias para o melhoramento do desempenho esportivo, diminuindo assim, as dúvidas sobre como está sendo realizada a ação.

### **3.3 Qualificação e utilização no ensino esportivo**

Para a utilização do *feedback* no ensino esportivo, é necessário que nos orientemos a cerca das seguintes formas de utilização dessa variável.

#### **3.3.1 O *feedback* como motivação**

Segundo Mota (1989), a manifestação de caráter positiva por parte dos docentes tem um papel estimulador de atividade dos seus alunos. Salientar os procedimentos corretos, os êxitos, os sucessos de seus alunos e o encorajamento pós-erro, pode ser muito importante.

Experimentos revelaram que o *feedback* no qual o aluno era motivado, tinha um papel muito importante na *performance*, chegando a melhorá-la em situações desgastantes, entediantes e até desmotivantes (SCHMIDT, 1993). O longo período sem *feedback* pode desmotivar o praticante. Manter os alunos informados de suas performances pode motivá-los e levá-los a exercer mais esforço na tarefa, o que pode beneficiá-los em termos da aprendizagem aumentada.

Devemos estar atentos em relação a momentos onde o *feedback* pode prejudicar o aluno em algumas situações, podendo constrangê-lo em relação aos outros devido a sua *performance* não ser ideal, com isso em vez de motivá-lo, o professor acabará desmotivando-o (SCHMIDT, 1993). Então, é imprescindível salientar não apenas o desempenho perfeito, mas também o esforço do aluno, segundo Sérgio (2008), o princípio de ação inteligente do professor será o de aplaudir o esforço honesto dos seus alunos e jogadores, durante as aulas, treinos ou competições, porque são eles que jogam e são eles os que necessariamente são mais forçados a pensar.

### 3.3.2 O *feedback* como reforço e informação

Segundo Schmidt (1993), o reforço tende a fazer com que o aluno repita ou não determinada ação. Com o reforço positivo o aluno tenderá a repetir aquela ação, pois o fator motivacional oferecido pelo professor incentivará nova tentativa da mesma ação. Em contrapartida, o reforço negativo inibe qualquer tentativa futura, que o aluno possa vir a fazer. Esse tipo de reforço deve ser utilizado com muita cautela devido ao fator desmotivacional.

(...) O entusiasmo com que o sujeito se empenha na aprendizagem depende essencialmente da utilização do reforço, este deve ser proporcionado de diferentes formas. (MOTA, 1989, p. 24).

Assim, o *feedback* só é considerado completo quando o aluno entende-o como um reforço. Ao proporcionar o *feedback* o professor deve observar fatores como a faixa etária, a experiência motora e a natureza do erro de execução. A informação visual é mais bem compreendida que a verbal, embora esta seja considerada como reforço, mas, a associação das informações verbal e visual assume um caráter de aprendizagem melhor que apenas uma destas informações. (MOTA, 1989).

Vemos aqui a importância de utilizarmos diferentes formas de reforço, e pelo que os autores nos revelam, melhores resultados teremos com a associação das diferentes maneiras de passar o *feedback* ao aluno, mas para isso é necessário estarmos preparados metodologicamente e didaticamente, respeitando o nível de cada indivíduo.

O homem é visto como um sistema que recebe, processa, transmite, armazena e utiliza informações. A informação é manipulada pelo indivíduo através de uma seqüência de ações (movimento) para obtenção de uma resposta. Com relação ao *feedback* como informação, é importante saber que para se obter sucesso na aprendizagem deve-se estabelecer o que é essencial e necessário. Sendo assim, o que é recomendado é a informação acerca da resposta. Em habilidades motoras é importante que esta informação ajude o aprendiz a realizar determinados ajustes antes de executar a habilidade novamente. Se o aprendiz realizar os tipos apropriados de correções, suas respostas se tornarão satisfatórias e corretas.

A informação acerca de uma resposta torna-se essencial para o aprendiz (MAGILL, 1984). O mesmo concluiu que, a manipulação do conhecimento de resultado é uma das maneiras mais eficazes para influenciar o curso da aprendizagem. Parece então, que fica clara a importância do conhecimento de resultado como informação para dirigir a correção do erro, sendo vital para a aprendizagem de habilidades motoras.

É importante lembrarmos que o *feedback* quando utilizado freqüentemente sem um limite da informação que está sendo passada, pode produzir uma função de dependência. Para que isso não ocorra, segundo Schmidt (1993), se deve levar em conta a forma, a periodicidade, a freqüência e a precisão na estruturação da informação do *feedback*, de modo a impedir e/ou minimizar a dependência.

### **3.3.4 Feedback: estruturação e quantidade de informação**

Para Schmidt (1993), um fator de grande destaque na estruturação do *feedback* seria a quantidade de informação apresentada ao aluno ou ao atleta. Sob este aspecto deve-se levar em consideração as limitações do indivíduo no seu processamento de informações, de forma a perceber o que ele pode ser capaz de absorver e reter de informação, durante a apresentação do *feedback*. Também pode ser questionada a eficiência, por parte desse executante na correção do próximo movimento.

Para tanto, Schmidt (1993) sugere que a atenção seja focalizada, a princípio, nas deficiências do aluno no padrão fundamental do movimento. O primeiro *feedback* a ser apresentado deve estar relacionado com os aspectos do padrão motor mais importantes para o sucesso na execução do movimento. Os aspectos menos críticos devem ser enfatizados quando o atleta estiver polindo ou refinando suas habilidades. Devem ser desenvolvidas palavras-chaves e frases para apresentar o *feedback*, evitando assim a necessidade de dar longas explicações sobre as correções necessárias, tornando-o desta maneira mais objetivo.

Segundo McGown (1991), uma forma bastante eficiente de *feedback* seria a demonstração enfatizada em seus pontos principais com as palavras-chaves, sendo assim, capaz de caracterizar o essencial da execução da tarefa

motora, que tem, pelo menos quatro funções muito importantes a desempenhar:

- Concentrar informação.
- Reduzir o número de palavras, diminuindo assim as exigências levantadas ao processamento da informação.
- Focalizar a atenção do praticante na informação mais relevante.
- Auxiliar a memória.

O *feedback* a cerca de erros de execução em habilidades pode ser expresso tanto em termos da direção do erro, da magnitude do erro, ou dos dois, e com níveis variáveis de precisão (SCHMIDT, 1993). Na análise dos erros, não se deve acentuar a atenção em mais de 1-2 erros cometidos. Seria desejável evitar observações que assinalem apenas os defeitos, devendo-se também ressaltar os aspectos positivos, inculcar no atleta segurança nas suas forças e no êxito do ensino (ZAKHAROV, 1992).

Informar sobre a direção do erro do atleta (por exemplo: se, errou para esquerda ou direita, para cima ou para baixo) é muito importante para conduzir o movimento em direção ao objetivo e a informação de *feedback*, torna-se ainda mais eficaz e útil se, junto à direção, for indicado também a magnitude do erro.

Em relação a como saber dar a informação ao atleta e como essa informação deve ser apresentada, de forma geral, aumentar o número de tentativas que recebem *feedback* melhora a aprendizagem. Isto se torna ainda mais real se um atleta não puder detectar seus próprios erros sem *feedback*, como ocorre quando fica difícil detectar se o objetivo foi alcançado ou quando o resultado precisa ser computado após a execução do movimento.

Em situações em que o professor está envolvido com um grande número de alunos, aumentar o *feedback* ajudará na performance e na aprendizagem. Porém, há algumas limitações nesta regra, especialmente onde o *feedback* pode ser muito freqüente. Neste caso Schmidt (1993) sugere que:

- Durante a prática se evite uma freqüência relativa maior que 50%, para prevenir os efeitos da produção de dependência do *feedback*;

- Seja utilizado o *feedback* decrescente, ou seja, freqüente no início da prática e tirando-o gradualmente;
- Utilizar o *feedback* freqüente até que o atleta atinja a meta básica do padrão do movimento, a partir daí, deve ocorrer o decréscimo nas apresentações;
- Ajustar o decréscimo de acordo com as condições do executante, isto é, decréscimo mais rápido para o indivíduo mais avançado e decréscimo mais lento para aquele que apresente alguma dificuldade;
- Usar uma faixa de amplitude de *feedback* facilitando o decréscimo durante a prática, ou seja, o instrutor dá informação baseado em uma faixa pré-estabelecida de correção. Se o movimento acontece dentro dos limites, o *feedback* não é dado, mas se o movimento ultrapassa esses limites, é fornecido.

Mas em que momento o *feedback* deve ser apresentado? O *feedback* pode ser fornecido durante a execução, mas deve ser imprescindível o fornecimento deste após a execução, e que se dê um certo tempo antes de cobrar o resultado do *feedback* passado, para que o executante tenha tempo suficiente para processar seus erros (SCHMIDT, 1993; PÉREZ; BAÑUELOS, 1997).

Segundo Schmidt (1993), sobre este aspecto deve ser levado em conta o intervalo de tempo entre a execução do movimento e apresentação do *feedback* e também o intervalo entre o *feedback* e a próxima execução. Estes intervalos devem ser considerados devido ao processamento, por parte do executante, das informações referentes à sua primeira execução, o ajuste com o *feedback* recebido e a formulação ou revisão do programa motor do próximo movimento. Enquanto espera o *feedback* extrínseco de sua ação, o indivíduo concentra-se na sua informação intrínseca, isso pode trazer benefícios em longo prazo, pois no momento em que recebe o extrínseco, o indivíduo deixa de lado a informação intrínseca, já que o *feedback* recebido é menos abstrato e complexo que ela.

Torna-se necessário então esperar certo tempo para fornecer o *feedback* extrínseco e de preferência preencher esse tempo com tarefas que se relacionem com a estimativa do erro cometido. No entanto, o alargamento

desse tempo terá limites de acordo com a capacidade de armazenamento do indivíduo (GODINHO; MENDES; BARREIROS, 1995).

### **3.4 Feedback no ensino esportivo**

De uma forma geral, o *feedback* fornecido, seja pelo professor ou técnico no trajeto da interação pedagógica, em situações reais opera simultaneamente em três tipos de influências fundamentais (indo de encontro com que Bateson (1993) propõe em relação à aprendizagem). Baseado em Schmidt (1993); Mota (1989); Pérez e Bañuelos (1997) estas influências são:

**1. Motivação:** estimula novas tentativas; impulsiona ao aluno agir mental e fisicamente; produz motivação ou leva o aluno ou atleta a aumentar seu esforço ou participação; é importante quando o desempenho começa a deteriorar.

**2. Reforço:** fornece reforço tanto para ações corretas e incorretas, sendo respectivamente positivo e negativo.

**3. Informação:** dá informações das atitudes erradas na execução do movimento; proporciona a base a correção e ajustes futuros.

Segundo Cunha (2003), a informação dada pelo professor ao aluno ou atleta deve levar em conta a capacidade de processamento e assimilação da informação. Assim, o *feedback* deve ser demonstrado de forma objetiva por meio de *feedback* visual e verbal através de palavras-chave desenvolvidas pelo professor. Isso faz com que o aluno ou atleta dirija sua atenção aos pontos importantes do movimento a ser realizado, objetivando assim, um padrão de movimento correto.

Segundo Pérez e Bañuelos (1997), existem alguns motivos para o fornecimento de *feedback* a alunos e atletas:

- Insuficiente ou errônea interpretação por parte do desportista da informação sobre a realização da tarefa que ele realiza;



- Falta de atenção seletiva aos estímulos que vêm a facilitar a atuação e o correto controle da realização da tarefa;
- Carência de informação necessária sobre alguns aspectos de execução difíceis ou impossíveis de obter por si mesmo.

É fundamental fazer uma correta avaliação das necessidades do *feedback* para a detecção dos erros que comete o esportista. Não é útil ser redundante e proporcionar uma informação que o esportista pode captar por si mesmo. Por outro lado, é necessário transmitir informações sobre aqueles aspectos que o esportista não pode captar por seus próprios meios, nota-se neste aspecto a competência pedagógica e técnica do professor/treinador (PÉREZ; BAÑUELOS, 1997).

## **4 CAPÍTULO II – A CONCEITUAÇÃO DE JOGO E O ENTENDIMENTO DAS FUNÇÕES E QUALIDADES INERENTES NO CONTEXTO DOS ESPORTES COLETIVOS**

Neste capítulo, preocupa-se em conceituar e entender o jogo, bem como as questões relacionadas no contexto dos esportes coletivos.

### **4.1 A conceituação do jogo**

A conceituação de jogo emerge de vários dicionários e é discutida por vários autores, possibilitando-nos interpretações diversas. Enfim poderíamos dizer que o jogo é um fenômeno extremamente complexo, onde cada um propõe seu entendimento em relação a este.

Segundo Grecco (1997), o jogo é um fenômeno social, é resultado da interação entre a criança, meio ambiente, percepção e movimento. É uma situação de conflito e cooperação entre indivíduos, almejando determinados objetos sejam eles comuns ou não.

Leal (apud MOURA 2003) entende o jogo como uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social

num tempo e espaços determinados, como características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação imaginária.

Segundo Callois (1990), considerando as suas características, o jogo pode ser definido, essencialmente, como uma atividade livre, delimitada espacial e temporalmente, cujo desfecho é incerto, não visa a produzir nem bens nem riquezas, regulada por normas consensualmente definidas e fictícias.

Segundo Huizinga (1993), o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Para Abbagnano (2000) o jogo está para a criança assim como o trabalho está para o homem e a criação está para Deus: é a manifestação necessária da atividade da criança assim como o trabalho é para o homem e a criança, para Deus. O autor propõe ainda que toda a educação da primeira infância se desenvolva através do jogo.

Mesmo sem levar em conta os pressupostos metafísicos de Abbagnano (2000), a pedagogia moderna e contemporânea atribuiu ao jogo um caráter privilegiado de condição ou instrumento da formação humana básica, enquanto a psicologia e a antropologia lhe atribuíram função biológica e social, ou seja, utilidade para a conservação do homem e da sua adaptação a sociedade, ao mesmo tempo em que a estética reconheceu nele analogia com a atividade artística. Tanto o jogo como atividade direta, quanto o jogo como espetáculo constituem hoje duas das principais maneiras de emprego do tempo livre para grandes massas de trabalhadores, exercendo, portanto, a função de dirigir e equilibrar as atividades sociais, o que ainda precisa ser mais bem estudado.

Sendo assim, Abbagnano (2000) nos diz que o jogo é uma atividade limitada por regras, graças às quais o jogador pode escolher entre várias estratégias possíveis, a que lhe assegure mais vantagens. Nesse sentido, o significado dessa palavra compreende uma limitação as escolhas, impostas à atividade do jogador pelas regras e um caráter não rigorosamente determinante destas, que possibilitam escolher entre várias táticas e, eventualmente, determinam a melhor, que assegure o sucesso ou o melhor resultado do jogo.

Obviamente que essas características não eliminam as tradicionais, mas a elas se somam.

Os jogos, segundo Piaget (1978), são divididos em três níveis:

**Nível 1: Jogos de exercícios** - Apresentam-se como movimentos corporais que levam a uma interação com o meio. Surge como uma série de exercícios motores simples. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Parten (1932 apud Sherril, 1981) apresenta algumas variações em suas observações do jogo de exercício, dividindo-o em três níveis, sendo:

- Movimentos autistas ou sem ocupação e com estereótipos repetitivos, jogos com o corpo ou objetos e sem propósito aparente;
- Jogos em que o observador, segue os objetos que lhe são interessantes;
- Jogos solitários, jogados com regras definidas e ignorando o próximo.

Esse nível de jogo tem seu maior desenvolvimento durante o período no qual a criança estabelece e constrói o significado do mundo a partir de suas experiências sensoriais, ocorridas através do movimento.

**Nível 2: Jogos simbólicos** - São caracterizados por jogos de exercícios que desenvolvem a capacidade de imaginar, de criar símbolos. Trata-se da reprodução de um esquema sensório-motor fora do contexto e na ausência do seu objetivo habitual. O simbolismo no jogo permite à criança adaptar-se ao real sem coações e nem sanções do meio. O prazer pelo “faz-de-conta” tem sua evolução partindo da projeção de esquemas captados do meio e transferidos a novos objetos para assimilar o corpo do outro e projetar esquemas de imitação a qualquer indivíduo ou objeto.

Parten (1932 apud Sherril, 1981) descreve dois níveis nessa fase:

- Jogos paralelos e independentes, mas mostrando ocasionalmente interesse pelo outro;
- Jogos interativos que ocorrem nos jogos de faz-de-conta.

Nessa fase o pensamento simbólico cresce, aumentando a ligação do mundo da criança com imagens e palavras, ocorrendo à interiorização de seus jogos (Piaget, 1978). A capacidade de pensamento torna-se mais sofisticada, no uso dos símbolos, no entanto o pensamento lógico ainda não se inicia, mas a relação causa e efeito já está presente.

**Nível 3 - Jogos de regras** - É a atividade lúdica do ser socializado. Direcionando o exercício para as relações sociais. As regras são desenvolvidas ao longo da vida, no entanto só se impõe regras por analogias aos contextos já conhecidos. As regras passam pelos exercícios ritualizados, indo em direção às regras transmitidas, com ou sem competições entre os indivíduos.

Encontramos nas observações de Parten (apud Sherril, 1985) dois níveis de desenvolvimento do jogo nesta fase:

- Jogos cooperativos, com estruturas de organização simples;
- Jogos cooperativos ou competitivos com engajamento progressivamente mais complexo, emergem preferências pelo gosto a determinadas práticas competitivas ou não-competitivas.

Nesse estágio do jogo, as fases do desenvolvimento cognitivo passam pelas operações concretas e formais. Na concreta a criança racionaliza logicamente sobre eventos concretos e consegue classificar objetos de seu mundo em vários ambientes e as crianças são menos egocêntricas; nas formais na operação do desenvolvimento da cognição a pessoa apresenta raciocínio lógico, interiorização do movimento e do aprendizado, consegue diferenciar entre as aparências e a realidade, não se limitando pelo aqui e agora, tem pensamento abstrato e maturidade de julgamento (Gallahue, Ozmun, (2003, p. 49); Papalia, Olds, (2000); Piaget, (1974)).

Segundo Piaget, (1978), os jogos de exercício e simbólicos vão aos poucos desaparecendo do repertório da criança, conforme esta vai desenvolvendo-se, esses dois mecanismos de interação passam ao desuso. No entanto, como todos os sistemas complexos, esses continuarão apresentando algum tipo de influência em menor escala junto ao desenvolvimento, enquanto o jogo de regras, diferente dos outros dois (jogos de exercício e simbólico), apresenta um constante crescimento e contribui na evolução do indivíduo e na involução dos estágios precedentes.

Concordo com Freire e Scaglia (2003) para quem, tanto a brincadeira quanto o esporte são manifestações do fenômeno jogo.

“O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam.” (FREIRE & SCAGLIA, 2003, p.33).

Segundo Callois (1990), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios etc. Desta forma, o jogo possui a idéia de limites, liberdade e invenção. Ainda segundo esse autor, o jogo torna fácil o que era difícil, razão pela qual a pedagogia e a psicologia principalmente o utilizam na escola, assim o jogo possui [...] um papel vital na história da autoafirmação da criança e na formação da sua personalidade (p.15).

“O jogo afinal de contas, é uma maneira de imitar ou simular situações reais da vida. A própria vida não deixa de ser um jogo. Quantas vezes ouvimos a expressão o jogo da vida” (ANDREOLA, 2005, pág. 64)

Ao considerar os elementos do jogo e os dados compositivos de sua estrutura de ação, Schmitz (2011) nos diz que para o jogo atingir a sua forma conhecida, adaptações foram estabelecidas no sentido de produzir uma organização mínima à realização das atividades (evolução). Jogar implica em se movimentar no conjunto e ocupar espaços em conformidade às situações. O autor nos coloca ainda que, a superfície do jogo e as delimitações espaciais criadas para sua ocorrência apontam ou determinam uma série de quesitos relativos à composição de gestos e ao desenvolvimento de estratégias, sem esquecer que o ambiente específico de prática, o número de integrantes e as regras/normas previamente fixadas, também modificam e indicam diferentes manifestações para o jogo.

A educação física, ao considerar o jogo conteúdo, colabora para que o mesmo continue a ser transmitido de geração a geração, alicerçando esse patrimônio cultural tão importante para a humanidade. Por isso, podemos afirmar que todos podem e devem jogar, mas o nível (de complexidade/exigência) de cada brincadeira de jogo deve ser adaptado ao

nível (compreensão/habilidade) dos executantes, assim como todas as demais atividades da cultura corporal.

## **4.2 Os esportes coletivos: Função e qualidades inerentes para uma compreensão do jogo**

Para um entendimento mais global do presente estudo, é necessário iniciar-se pela apresentação e definição dos esportes coletivos. Assim temos a afirmação de Teodorescu (1984) de que os esportes coletivos podem ser definidos como uma atividade social organizada na qual os jogadores estão agrupados em duas equipes numa situação de rivalidade desportiva, visando à obtenção da vitória, com a ajuda de um implemento do jogo (muitas vezes sendo este, a conhecida bola ou qualquer outro tipo de elemento), fazendo-se uso de regras pré-estabelecidas.

Bayer (1994) estrutura os esportes coletivos em 3 aspectos, conhecidos como: (1) Elementos Invariantes (espaço de jogo; implemento do jogo, geralmente a bola; parceiros; adversários; alvo a atacar; alvo a defender; regras específicas pré-determinadas); (2) Princípios Operacionais (de ataque e de defesa) e (3) Regras de Ação (ligadas aos aspectos táticos do jogo).

Por fim, cabe a visão de Bota & Colibaba-Evulet (2001), que nos permite considerar as perspectivas anteriores como complementares e não concorrentes, na medida em que analisa que o jogo esportivo pode ser visto como um sistema complexo, integrado por subsistemas (elementos) que atuam sinergicamente na realização das devidas finalidades. Dentro dos esportes coletivos, esses subsistemas são definidos por: capacidades físicas e psíquicas, conhecimento teórico, técnicas e táticas de jogo.

No sentido de que, os esportes coletivos são manifestações do jogo, Schmitz (2011) nos chama a atenção no que se refere à estruturação de ação do jogo (o jogar), onde esta sofre a influência de vários fatores que passam a ser decisivos para o desenvolvimento da ação e dos procedimentos que integram a melhoria e a desenvoltura necessária ao jogar em si. Sendo assim, o autor relata que antes de qualquer coisa, é necessário o desenvolvimento de um juízo próprio à formação de uma noção de jogo, tal iniciativa tenta chamar a

atenção para as necessidades básicas à estruturação de uma autonomia relativa ao desenvolvimento de conteúdos (no caso aqui esportivo).

Aprofundando o conhecimento sobre o ensino esportivo que Bayer (1994) nos traz, percebe-se que as modalidades esportivas coletivas podem ser agrupadas em uma única categoria pelo fato de todas possuírem seis invariantes:

1. Uma bola (ou implemento similar);
2. Um espaço de jogo;
3. Parceiros com os quais se joga;
4. Adversários;
5. Um alvo a atacar (e, de forma complementar, um alvo a defender) e
6. Regras específicas.

São essas invariantes que geram a categoria esporte coletivo, ou jogo esportivo coletivo, e que permitem visualizar uma mesma estrutura de jogo.

Possuindo estrutura comum, é possível considerar as modalidades esportivas dentro de uma mesma lógica, o que as tornam passíveis de um mesmo tratamento pedagógico para seu ensino. Bayer (1994), ao considerar abordagens de ensino dos esportes coletivos, analisa as semelhanças entre as várias modalidades, definindo princípios operacionais comuns, para o ataque e para a defesa. Esses princípios são:

- Conservação individual e coletiva da bola;
- Progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário e finalização da jogada, visando à obtenção de ponto;
- Recuperação da bola,
- Impedir o avanço da equipe contrária e da bola em direção ao próprio alvo e
- Proteção do alvo visando impedir a finalização da equipe adversária.

Sendo assim, o ataque procura encontrar soluções para problemas de controle individual e coletivo da posse de bola, para superar, utilizar e/ou evitar obstáculos móveis e não uniformes inerentes ao jogo. Já a defesa procura conseguir criar os obstáculos para dificultar ou deter a movimentação da

equipe adversária e recuperar a posse de bola. Mas é importante ressaltar que, é fundamental ensinar os alunos a analisar o jogo como um todo, considerando as relações entre ataque e defesa e a inter-relação entre técnica e tática.

Frade (1998) diz que a prática dos esportes coletivos não deve ser dividida nos seus diversos fatores. Para ele, o importante é provocar na equipe, no geral, uma determinada alteração ou transformação, que implique uma organização coletiva desses jogadores. Uma organização que promova uma forma de jogar em termos ofensivos e defensivos.

A partir dos princípios operacionais comuns às modalidades esportivas coletivas, Bayer (1994) define **regras de ação**, que se constituem nos mecanismos necessários para operacionalização dos princípios descritos. São os meios de gestão necessários para se alcançar êxito dos princípios operacionais. Por exemplo, para se obter sucesso na progressão da bola e da equipe em direção ao alvo adversário, são necessárias algumas ações individuais e coletivas, tais como, criar linhas de passe, colocação individual em espaços onde a bola poderá chegar, desmarcação em relação aos jogadores adversários, entre outras.

Esta forma de conceber o ensino do esporte coletivo rediscute a técnica, aliada à discussão da tática. Assim, a técnica seria o “modo de fazer” e a tática, “as razões do fazer” e, obviamente, uma não existiria sem a outra. O que justifica o “fazer técnico” é sua utilidade e seu objetivo no curso de um jogo. Por outro lado, são as intenções individuais e coletivas que ocorrem durante o jogo que demandam certos procedimentos técnicos. Dessa forma, surgem nesta nova proposta, os conceitos de tática individual e tática coletiva, ações coordenadas entre o indivíduo e o grupo, no sentido de uma prática de jogo qualitativamente melhor, tanto por parte da equipe como por parte do indivíduo.

É nesse sentido que Garganta (1995) frisa duas competências básicas para a aprendizagem e prática dos jogos esportivos: a inteligência, vista como a capacidade de adaptar-se a situações dinâmicas que acontecem no jogo a fim de resolver os constantes problemas que surgem, e a cooperação, vista como a necessidade do praticante de Esporte Coletivo combinar suas ações com os objetivos do grupo. Nesse sentido, jogar bem não seria apenas executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, além disso,



contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo.

Com a abordagem de técnica (o como fazer) aliada à tática (as razões do fazer), a especialização do gesto técnico de uma determinada modalidade esportiva acaba sendo retardada em nome da garantia da aquisição, por parte do aluno, dos princípios operacionais e das regras de ação das modalidades coletivas. Não se trata de secundarizar as formas eficientes de execução esportiva, mas de colocá-la no tempo correto da aprendizagem, a fim de se evitar, ou o abandono precoce de qualquer forma esportiva devido a frustrações, ou à especialização também precoce de uma única forma, fato tão nefasto quanto o anterior.

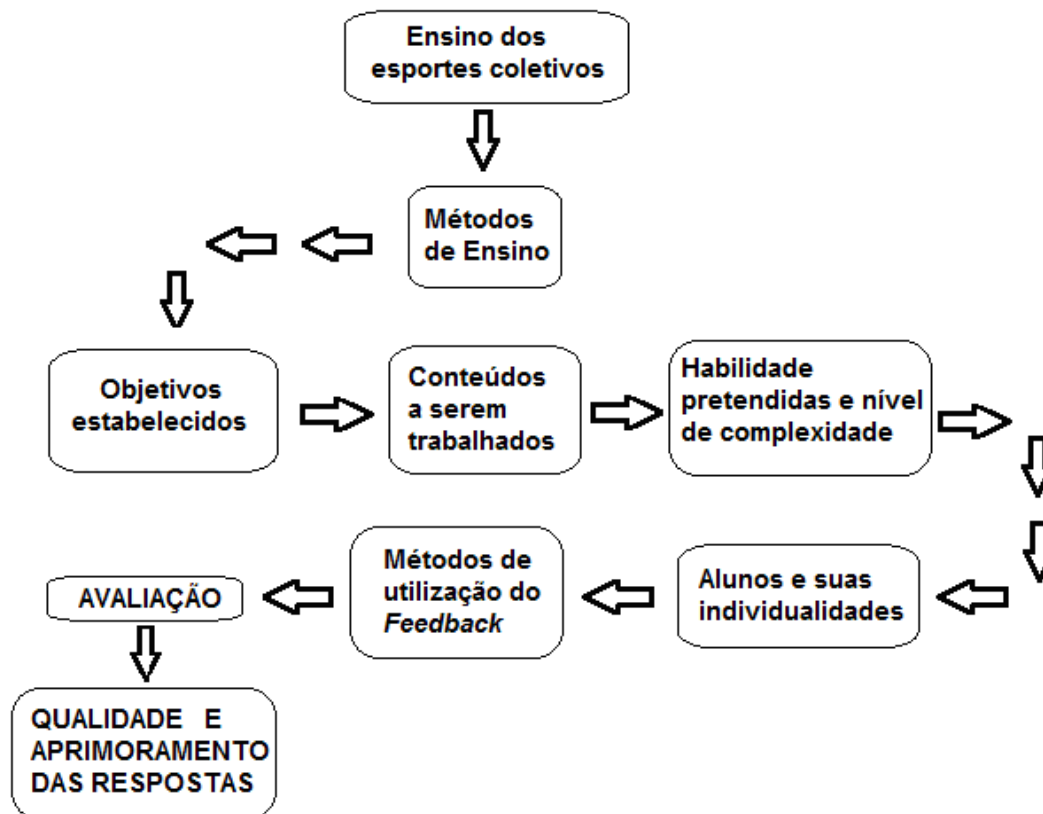
Garganta (1995), a partir de três categorias relativas à dinâmica do jogo esportivo coletivo (comunicação na ação, estruturação do espaço e relação com a bola) apresenta uma classificação das fases de aprendizagem, não considerando as faixas etárias, mas a forma como um determinado grupo, seja ele infantil, juvenil ou adulto, relaciona-se com essas três dimensões. Assim, tem-se inicialmente a 1ª fase, que é a do jogo anárquico no qual há uma concentração na bola e a compreensão geral do jogo ainda é restrita; chegando na 2ª fase onde se tem o jogo elaborado em que as ações individuais convergem para uma estratégia de equipe; indo então para a 3ª fase que é do jogo estruturado.

A dimensão técnica, na abordagem de ensino do esporte coletivo, obviamente é considerada, mas entendendo que ela não garante, necessariamente, o acesso a um jogador inteligente, uma vez que jogar bem implica compreender a lógica estrutural dos jogos esportivos. Garganta (1995) afirma que:

(...) o jogo é uma unidade e, como tal, o domínio das diferentes técnicas (passe, condução, remate, etc.) embora se constitua como um instrumento sem o qual é muito difícil jogar e impossível jogar bem, não permite necessariamente o acesso ao bom jogo. (1995, p.21)

É importante lembrar que para o ensino esportivo devemos considerar as individualidades dos alunos, como também os domínios do comportamento humano (afetivo, cognitivo, motor), pois todos os domínios são importantes e devem ser ensinados de forma associativa.

Para compor argumentos deste capítulo, foi feita a construção de um esquema com implicações no ensino dos esportes coletivos. Estas implicações devem ser consideradas no sentido de compreender os atributos influenciadores no ensino esportivo e na sua ressignificação:



- Os Métodos de tornam-se a forma como a informação, conteúdos e objetivos serão apresentados aos alunos;

- A relação entre os objetivos estabelecidos ou almeçados com o fluxo informacional constituído para o momento, é fundamental para o ensino esportivo<sup>5</sup>, para saber o que ensinar;

- Os Conteúdos devem se relacionar com os objetivos bem como com o desenvolvimento das habilidades pretendidas, sempre considerando os níveis de complexidade exigidos para a situação/problema;

<sup>5</sup> Um exemplo que merece destaque é a utilização do passe no momento do jogo e sua ocorrência. Faz-se necessário a interpretação da situação, se ofensiva ou defensiva, como também as condições relacionais para o jogo, no que compreende situações de jogo com ou sem a bola. Obviamente que uma série de outros atributos deverão compor a construção dos objetivos estabelecidos, mas a título de exemplificação, o caso apresentado é suficiente.

- De acordo com a complexidade das habilidades estabelecidas, devem-se respeitar as individualidades, analisando prováveis dificuldades e necessidades surgidas no âmbito da ação e das soluções criadas;

- A partir destes fatores deve-se analisar e considerar qual *Feedback* será o mais adequado a ser implementado na tentativa de aprimorar o desenvolvimento esportivo dos envolvidos;

- A avaliação deve oferecer elementos para uma reflexão contínua sobre a prática, bem como tornar possível a obtenção de respostas aprimoradas e reconhecíveis.

Considero estas implicações como fatores essenciais relacionadas ao ensino e a utilização de *feedback*, pois influenciam no desenvolvimento de ações efetivas e qualificadas para o aumento das habilidades e compreensão relacionados ao ensino esportivo.

Obviamente, um aluno poderá ser mais habilidoso que outro, ou o mesmo aluno ser mais habilidoso em uma modalidade que em outra. Isso dependerá do tempo de prática, da opção do próprio aluno em praticar uma modalidade mais que outra, das oportunidades que terá para praticar, ou mesmo dos significados culturais que seu grupo atribuirá a uma certa modalidade. Mas o importante é que o acesso à cultura e o ensino esportivo estejam assegurados a todos os alunos, independente de sua idade, de sua condição atlética ou de suas habilidades esportivas. Em função dessas considerações, vê-se a importância do *feedback* nos jogos coletivos, visando sempre trazer ao aluno melhores possibilidades de aprimoramento da sua prática.

## **5 CAPÍTULO III – APONTAMENTOS PARA A UTILIZAÇÃO DO *FEEDBACK* NO PROCESSO DE ENSINO ESPORTIVO**

### **5.1 Perspectivas para a utilização do feedback no ensino esportivo**

Considerando a complexidade do ensino dos esportes coletivos, entende-se como necessária a estruturação de procedimentos metodológicos

que contemplem estratégias pedagógicas voltadas ao estabelecimento de uma pedagogia específica e adequadas para o ensino esportivo, visto que, como ressalta Galatti (2006, p.36):

(...) à Pedagogia do Esporte, quando no trato com modalidades coletivas, cabe organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos a fim de formar jogadores inteligentes, ou seja, capazes de lidar com os problemas do jogo; e cooperativos, assim como exige um jogo esportivo coletivo, estimulando ainda a **transcendência** dos conteúdos e **atitudes tomadas** da quadra para além desta, através de um processo educacional para e pelo o esporte (GALLATI, 2006; p.36, grifo da autora).

Assim sendo, o *feedback* é apresentado como um pressuposto para a elaboração de procedimentos pedagógicos que possibilitará ao professor abordar o ensino esportivo em sua complexidade, considerando, sobretudo, a integralidade das capacidades inerentes ao aluno/atleta (cognitivas, afetivas/sociais e motoras).

No ensino esportivo ocorrem situações em que as tomadas de decisões envolvem a realização correta das habilidades necessárias, além das dificuldades oriundas de outras situações com graus de complexidade diferenciados ou ainda desconhecidas. Na integralidade, acima citada, outro fator preponderante, no ensino esportivo, diz respeito à capacidade necessária ao envolvimento de atividades cooperativas e de cunho emocional variável. Tais situações, relacionadas com a integralidade proposta causam dificuldades para o alcance dos objetivos. Portanto, o êxito no ensino dos esportes coletivos e no entendimento da retroalimentação para ajustes é dependente da integração destes domínios na esfera do comportamento.

As premissas sobre as quais a estrutura do entendimento do movimento é construída estão intimamente ligadas ao contexto no qual a aprendizagem ocorre. Sendo assim, é fundamental estabelecer estratégias para o desenvolvimento de ações efetivas para a melhoria do ensino e o aumento das capacidades individuais. Para isso, é necessário analisar e entender os erros que ocorrem no movimento do fluxo informacional (professor < > aluno), a fim de relativizar os erros, como elementos inerentes ao processo de retroalimentação.

Em relação à posição do professor como componente desencadeador do erro, sugere-se a observação das seguintes questões:

- Adequar as informações às situações e dar tempo suficiente para a sua apreensão;
- Considerar a capacidade de memória e a auto-referencialidade, reforçando as possibilidades ambientais e situacionais na busca de informações apropriadas ao êxito;
- Interagir na transmissão de informações de forma clara e objetiva;
- Considerar diferenças individuais e situacionais na resolução dos problemas no domínio do jogo;
- Usar o *feedback* regularmente;
- Desenvolver estratégias de ensino adequadas.

Em relação à posição do aluno como componente desencadeador do erro, sugere-se a observação das seguintes questões:

- Dificuldade com o número de informações impostas e o tempo de assimilação necessário à compreensão das mesmas;
- Não reconhecer adequadamente a relação das informações existentes ou recebidas, com o contexto da ação ou tomada de decisão;
- Não compreender o apoio do *feedback* disponível no momento<sup>6</sup>;
- Falta de condições para o exercício da autonomia, o exercício da confiança e o estabelecimento de comportamentos seguros.

Como aponta Balbino (2001), ao ensinar os jogos esportivos coletivos, é preciso ampliar a visão que favorece apenas ao ensino de gestos ou de desempenho físico, e provocar oportunidades que estimulem os potenciais de resoluções de problemas cognitivos e de comportamento a serem inseridos no ambiente de iniciação e formação esportiva.

Desta forma, cabe caracterizar e tentar definir quais seriam as situações em que o aluno necessita do *feedback* no contexto do jogo, ou no caso, do jogo

---

<sup>6</sup> Parte-se do pressuposto que a ação do *feedback* não se concentra apenas na realização objetiva do movimento ou ação esportiva solicitada. A sua compreensão e o relato desta, pode integrar um primeiro nível importante a relação do *feedback* com o ensino dos esportes.

esportivo coletivo. Macedo (2000) destacou a Situação Problema como sendo recortes de certas posições ou movimentos em um jogo que dão espaço para a reflexão e que possibilitam um aprofundamento e aperfeiçoamento de questões como o saber fazer, tomar decisões, capacidade de antecipação e de encontrar razões e regularidades para as determinadas situações que aparecerem durante o jogo.

Segundo Darido (2007), os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações. Sendo assim, as emoções, os gestos e as posturas dos alunos nas aulas de Educação Física e na prática dos esportes compõem textos<sup>7</sup> que precisam ser considerados tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Na leitura conjunta do movimento (professor e aluno), encontram-se facilidades para decifrar e compreender, a relevância necessária para o desenvolvimento de gestos e comportamentos relacionados ao esporte.

O *feedback*, neste contexto, torna-se o grande elemento para a (re) leitura das experiências de movimento ocasionadas no ambiente do jogo e dos possíveis desdobramentos a partir deste.

## **5.2 O *feedback* como estratégia midiática no processo de ensino esportivo**

### **5.2.1 Apontamentos Importantes para a utilização do *feedback***

A partir destes apontamentos e considerações feitas a respeito do ensino e da utilização do *feedback*, procura-se destacar a relevância do tema e a enorme responsabilidade dos professores de educação física, pois existe na sua ação o poder de direcionar e influenciar o desenvolvimento dos praticantes nos esportes coletivos.

---

<sup>7</sup> Encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2010), na relação estabelecida através do uso de linguagens, códigos e novas tecnologias no campo da Educação Física, a indicação da utilização dos gestos e da cultura de movimento como uma textualidade a ser desenvolvida no ambiente de aprendizado dos jogos e dos esportes.

- O **feedback intrínseco** deve ser enfatizado pelo professor, em alguns casos até mesmo como forma de questionamentos. Como o aluno nessa retroalimentação tem a capacidade de receber o resultado da produção de seu movimento através dos vários sistemas sensoriais, tendo condições de interpretar este *feedback* e ir se auto-descobrendo em relação ao seu desempenho, é preciso investir nisso, e uma forma de instigar esta auto-descoberta é questionando o aluno em relação ao seu entendimento no decorrer e no fim de sua ação. O professor acompanha o processo de descoberta, estimulando-o. No caso desse *feedback*, é importante lembrarmos que o professor deve dar um tempo antes de fornecer o *feedback* extrínseco, para que o aluno possa processar essa informação intrínseca que ele recebe.
- O **feedback extrínseco** é a informação que suplementa o *feedback* intrínseco, ele deve aparecer simultaneamente durante tarefa e ao final dela. Mas para utilização dessa retroalimentação, é necessário tomarmos alguns cuidados em relação a sua utilização e quantidade, pois de qualquer forma, o *feedback* pode produzir uma função de dependência, que melhora a performance quando está presente, mas permite que se deteriore quando for retirado. Isto é muito bom enquanto a orientação está presente, mas o aluno ou atleta pode tornar-se dependente desta orientação. Por este motivo é que se deve levar em conta a forma, a periodicidade, à freqüência, à magnitude, a direção e a precisão na estruturação do *feedback* (fluxo), de modo a diminuir a dependência.
- Tanto os **feedbacks verbais** quanto os **visuais** são de extrema importância no ensino dos esportes. Eles não se reduzem a simples veículos de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, mas firmam-se como espaços de interlocução e construção de conhecimento para uma autonomia desejada. Existem situações em que podemos utilizá-los separadamente, como no meio de um jogo ao passar um *feedback* verbal a um atleta que está em campo, como ao final de uma atividade pedagógica dando um *feedback* visual para o atleta através de imagens de sua própria prática para induzir a autonomia, mas

é importante enfatizar a importância da associação desses dois tipos de retroalimentação no ensino dos esportes.

- Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: - Vamos lá, você consegue! Você é capaz! Incentivo este que não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas também por atitudes/comportamentos. Os professores exercem grande influência sobre a ação. A forma como ele vê seus alunos e expressa essa visão é capaz de interferir não só nas relações estabelecidas, mas diretamente na **motivação** e **esforço** do indivíduo no desenvolvimento das atividades propostas. Cabe aos professores, valorizar todos os envolvidos e proporcionar a eles doses efetivas de motivação a fim de que exerçam o seu papel na *performance* esportiva, chegando a melhorá-la em situações de desgaste e desmotivantes. É necessário manter os alunos informados de seu desempenho para motivá-los e levá-los a exercer mais empenho nas atividades, o que poderá beneficiá-los em termos da aprendizagem e entendimento.
- O *feedback* como **reforço** faz com que o aluno repita ou não determinada ação. Sendo assim é importante oferecer ao aluno tanto o reforço positivo que fará com que ele sabendo que aquela ação está correta a repita; quanto o negativo, pois ao saber que seu movimento está incorreto o aluno tende a modificá-lo futuramente. É importante ressaltar que no reforço negativo deve haver certo cuidado devido ao fator desmotivacional, por isso é importante lembrar-se de não destacar apenas os erros, sempre valorizando também as ações positivas dos alunos como também não enfatizar muitos erros ao mesmo tempo.
- No *feedback* como **informação**, é importante estabelecer apenas o que é essencial, fazendo com que a informação esteja sempre acerca dos resultados esperados. Por exemplo, trazendo na informação elementos fundamentais e apropriados no auxílio da correção do movimento do aluno, na tentativa de auxiliar as respostas deste para que estas



melhorem e se tornem corretas. Deve-se cercar com informações precisas a correção do erro no *feedback* disponibilizado.

- Tradicionalmente, os professores têm a tendência de emitir grandes quantidades de *feedback ao aluno*, na esperança de que quanto mais, melhor. Mas a frequência ótima de retroalimentação parece ser dependente do nível de aprendizagem do indivíduo e da complexidade e dificuldade das atividades e conteúdos disponibilizados e informados. Sendo assim em relação à **frequência** do *feedback*, ele pode ser mais freqüente em etapas iniciais de aprendizagem e quando as tarefas são mais complexas e difíceis, e gradualmente reduzido à medida que o nível dos praticantes aumenta. Durante a prática é importante lembrar que se evite uma frequência relativa maior que 50%, para prevenir os efeitos da produção de dependência do *feedback*.

É importante salientar que, muitas vezes, alguns alunos e atletas não são capazes de perceber e captar por seus próprios meios, se sua ação técnica ou tática é feita de forma correta ou não dentro de um exercício, e conseqüentemente, acabam por não compreender o *feedback* que lhes é repassado após a conclusão de seu movimento. Para que o processo de ensino-aprendizagem melhore, é necessário que os envolvidos percebam o que é executado, sabendo reconhecer ações corretas e incorretas.

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar e criar meios para facilitar a aprendizagem do aluno, no sentido de permitir o desenvolvimento de competências analíticas, incentivando um trabalho conjunto e ao mesmo tempo permitindo auto-avaliações.

Segundo Fantato (2010), a retroalimentação pode ser feita de diferentes maneiras, todas elas não excludentes, pelo contrário, a complementaridade entre as formas de análise permite um aprofundamento proveitoso do processo. Neste contexto, a intervenção midiática feita através de imagens poderá aprofundar e aperfeiçoar a prática e o entendimento necessário ao jogo, complementando quaisquer outros tipos de *feedback*.

Franks (1996) refere-se ao *feedback* como uma ocorrência mais imediata ao próprio indivíduo, no qual ele é capaz de obter uma percepção sensório-motora das ações realizadas. Ele próprio consegue identificar possíveis pontos de melhoria, tornando-se mais independente em relação ao jogo e seus desdobramentos.

Segundo Piaget (1978) a exploração do meio ocorre pela capacidade sensório-motora da criança. Esse mesmo autor (1974; 1978) apresentou em suas descrições de desenvolvimento a visão como um dos principais mecanismos para a obtenção de informações relacionadas com o meio.

Pensando nessa questão, a escolha da proposta de estudo apresentada se justifica, no sentido de trazer uma forma atualizada e confiável de *feedback*. Ao fornecer uma retroalimentação por imagens, criam-se as condições de proporcionar aos praticantes mais autonomia, recebendo informações precisas acerca daquilo que está sendo feito, servindo para informar o que fazer, procurando obter uma melhora significativa no desempenho esportivo. Neste subitem do capítulo três, se centra a sugestão da utilização de estratégias midiática como mecanismo de *feedback* para alunos e atletas envolvidos com o esporte, com a intenção de ampliar a discussão em torno desta variável de ensino.

Para tanto, é necessária a resignificação das práticas comuns no ensino dos esportes, tendo em vista a enorme variedade de aprendizagem a ser adquirida, bem como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor na condução do ensino. O professor de Educação Física não deve ignorar a mídia e os variados contextos de prática que esta reflete, pois entende-se que uma das funções desta disciplina é proporcionar diferenciadas experiências que sejam vivenciadas pelos alunos a fim de contextualizá-las e analisá-las criticamente. E para que isso ocorra é importante que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas sobre os diferentes métodos de tratar o esporte.

Para que os alunos compreendam mais apropriadamente a questão da relação midiática com o esporte, faz-se necessário oferecer condições para o estabelecimento de correlações entre as diferentes manifestações oriundas dos cenários esportivos constituídos na mídia. Para tanto, apresenta-se a seguir, sugestões de alguns métodos de ensino voltados á interface entre o ensino

esportivo, o uso das mídias e o desenvolvimento do *feedback* à aprendizagem dos jogos:

- O aluno refletir sobre informações contidas num artigo de jornal que descreveu uma partida de esporte coletivo (linguagem verbal da mídia – *feedback* verbal), assistir à mesma partida pela TV (linguagem predominantemente visual da mídia – *feedback* visual) e comparar as informações, de modo a identificar as especificidades de cada uma das linguagens. Objetivo: Mostrar que o texto resultante da partida é uma representação e por vezes não reflete as ocorrências reais do jogo.
- Assistir o primeiro tempo de uma partida de futebol com som e o segundo tempo eliminando o som, ou vice-versa. Objetivo: Observar e refletir sobre as relações estabelecidas através da articulação direta da linguagem usual da mídia e sem o uso dela. Situação que possibilita a relativização das interferências avaliativas do *feedback* do jogo (indutivo ou não).
- Fazer SCOUT<sup>8</sup> dos jogos. Por exemplo, dividir a turma em três equipes, cada equipe fica encarregada de fazer o scout da outra. Enquanto duas equipes jogam a outra equipe fica encarregada de analisar sua equipe designada através de elementos específicos do jogo pré-estabelecidos (passes, finalizações, recuperação da posse de bola, entre outros). No final da aula, as equipes se reúnem relatando suas análises, proporcionando um intercâmbio de *feedbacks*. Objetivo: Desenvolver autonomia de análise para os esportes e de passar o *feedback* ao conjunto envolvido na ação.
- Gravar as práticas dos fundamentos dos jogos esportivos coletivos de cada aluno e repassar a eles sem se pronunciar, para que eles próprios

---

<sup>8</sup> Segundo Zago, L. (2008), Scout é uma palavra da língua inglesa que traduzida para o português significa explorador. E esse é o principal objetivo de um trabalho de Scout, explorar todas as possibilidades das equipes analisadas, encontrando pontos fortes e fracos nas mesmas. Pode ser realizado de forma longitudinal (quando o realizamos analisando nossa própria equipe ao longo de uma seqüência de jogos numa temporada, por exemplo) ou transversal (quando é feita a análise do nosso próximo adversário baseado em um jogo). São dois tipos de análises diferenciadas que possuem seus prós e contras e portanto devem ser considerados.

possam ver e analisar o que está sendo feito correta e incorretamente no seu movimento. Pedir para que eles tomem nota destas análises. Objetivo: Instigar a autonomia e a capacidade de descrever os aspectos auto-avaliativos do *feedback*.

- Gravar as práticas dos fundamentos dos jogos de cada aluno e repassar a cada um deles o *feedback* do professor em relação aos movimento analisados. Pedir para que eles tomem nota dessas análises e comparem com suas próprias análises feitas anteriormente. Objetivo: Instigar a competência de comparação de análises e compreensão de processos avaliativos.
- Gravar as práticas durante as partidas dos alunos e repassar a eles sem se pronunciar para que possam construir uma análise do jogo e fazer apontamentos em relação à ação do conjunto (equipe), enfatizando a análise da relação entre o atacar e o defender, bem como as manifestações técnicas e táticas inerentes a modalidade.
- Gravar as práticas durante as partidas dos alunos e repassar o *feedback* do professor em relação às equipes no jogo, enfatizando a análise entre o atacar e o defender, bem como as manifestações técnicas e táticas inerentes a modalidade.

A partir das sugestões dos métodos descritos, apresentam-se questionamentos para os envolvidos (por exemplo: o que ainda é passível de melhora ou pode ser melhorado?). Considerando a importância do questionamento no processo de auto-avaliação e auto-correção. Neste sentido, também a se valoriza esta prática de auto-avaliação, oferecendo ao aluno a possibilidade de reconhecer sua própria atuação, tornando-o capaz de definir o que é e o que não é significativo para a sua melhora em termos de aprendizagem na tarefa proposta. A capacidade de auto-avaliação pré-anunciada pelo *feedback*, poderá auxiliar na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como mais adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo.

É imprescindível que a estimulação para tirar proveito do *feedback* como mecanismo auxiliar para o ensino esportivo. Considerando todas as sugestões aqui estabelecidas, evidencia-se sem desconsiderar nenhuma, a importância da utilização de estratégias midiáticas amparadas nas análises constituídas na própria prática do aluno como elemento de retroalimentação muito importante. Pois ao analisar seu próprio desempenho e o da equipe, o aluno será capaz de construir e compreender o jogo em si, reconhecendo as interligações técnico-táticas e as relações entre ataque e defesa.

Sendo assim, para os atletas e alunos, a visualização e análise de imagens de sua própria prática podem se configurar numa eficaz ferramenta de *feedback*, auxiliando na compreensão do jogo e conseqüentemente nos ajustes e aprimoramento de seu desempenho, buscando mais autonomia aos praticantes.

“(...) é pela discussão, pela troca de argumentação, pela análise dos fatos, pela experimentação contínua que evoluímos, quer como seres humanos quer como organizações, porque as várias perspectivas, mesmo quando percebidas como antagônicas, são facetas integrantes da mesma realidade acerca da qual cada um tem a sua visão.” (LOURENÇO, 2010, p. 87)

De acordo com a citação acima, constata-se a importância das análises feitas em relação a fatos que envolvem o ensino. Evidencia-se a potencialidade da utilização de análises através de recursos midiáticos na prática e no entendimento dos esportes como efetivas ferramentas de retroalimentação. Análises estas feita pelo próprio executante, situação em que ele pode tirar conclusões positivas e negativas, tendo em vista o que deve ser melhorado e o que deve continuar sendo feito bem como o entendimento dos esportes coletivos na sua totalidade.

## 6. CONCLUSÕES

De acordo com as análises desenvolvidas no capítulo I, percebe-se a potencialidade que o *feedback* possui para ajudar no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos de uma forma geral, podendo ser fornecido através de fontes externas (*feedback* extrínseco) ou fontes internas (*feedback* intrínseco), sendo as duas formas importantes para a melhora do movimento e compreensão do indivíduo, desdobrando-se em *feedback* verbal ou visual, tendo funções fundamentais à aprendizagem como informar, reforçar e motivar, na busca do aprimoramento do desempenho dos indivíduos.

É importante salientar que devemos ter muita atenção na utilização desta ferramenta, tendo o cuidado de direcioná-la sempre no sentido de suprir as necessidades dos nossos alunos e atletas, qualificando seu uso no processo de ensino. Com isso, evidencia-se a necessidade do *feedback* no ensino esportivo, pois ele se mostra capaz de fazer com que o indivíduo compreenda com mais facilidade e precisão o que está sendo feito, bem como ações positivas, negativas e aperfeiçoamentos necessários.

As intervenções que ocorrem no fluxo que se organiza e reorganiza são as grandes articuladoras do que se entende por *feedback* (do professor, do técnico, do aluno, do atleta ou do ambiente). Para aqueles que se envolvem com o ensino esportivo e a sua evolução, o *feedback* é muito importante e complementa a correção e adequação dos conteúdos e das metodologias de ensino necessárias ao alcance de metas e objetivos almejados

Com base no que vimos no capítulo II, percebe-se que o Jogo pode ser considerado um brinquedo, um divertimento, uma atividade livre ou regida por regras previamente definidas. Jogo é toda e qualquer atividade em que as regras são feitas ou criadas num ambiente restrito ou até mesmo de imediato. São atividades estruturadas ou semi-estruturadas, normalmente praticadas com fins recreativos ou de competição e, na maioria dos casos, como instrumento educacional.

É importante salientar para o estabelecimento de pressupostos à utilização do *feedback* no ensino esportivo que, na complexidade da definição de jogo não se deve considerar um só significado como sendo o correto, como também não há como desconsiderar nenhum, mas é importante lembrar que o

caráter de espontaneidade definido para o jogo por muitos dos autores, não pode ser entendido em sentido absoluto sendo que, de fato, todos os jogos têm restrições ou regras que delimitam suas possibilidades. Mesmo em jogos simples e individuais, existem tais restrições. Na prática de modalidades coletivas, por exemplo, as regras definem e regulamentam as ações, como também poderão ser utilizadas nas ressignificações de diversas ações envolvendo o *feedback*.

Durante as situações de aprendizagem esportiva, os alunos são submetidos a inúmeros desafios. Eles devem se adaptar as novas possibilidades de movimento, atreladas ao uso do espaço e material, a determinadas regras, a expressar sentimentos, inibições e dificuldades, enfim, reconhecer as variáveis que compõem um ambiente de ensino e de aprendizado bastante complexo. Para que isso ocorra é necessário que o aluno tenha autonomia e compreenda bem suas ações, fazendo da retroalimentação uma ferramenta indispensável a este processo.

Uma constatação importante que o capítulo III proporciona diz respeito à relação do *feedback* com o erro. O jogo é uma atividade que se processa quase sem intervalos. Neste sentido, os “erros” cometidos são as possibilidades de reconhecimento e ajustes simultâneos necessários ao desenvolvimento das relações que uma partida demanda.

Merece destaque, também, a potencialidade existente na utilização do *feedback* para a resolução de problemas no ambiente dos esportes coletivos, diretamente relacionados com as situações estabelecidas, tanto no contexto individual como coletivo. Ao aprimorar a retroalimentação, a compreensão do jogo ganha em abrangência e as relações necessárias ao seu desenvolvimento tornam-se regulares e facilmente interpretáveis, tanto no aspecto individual quanto coletiva.

Outro aspecto relevante do último capítulo, diz respeito à ênfase do *feedback* como elemento de releitura para gestos, bem como para o estabelecimento de uma cultura corporal adequada. Os significados e os atributos estabelecidos pelo *feedback* são indicativos para a sua composição em uma relação plausível com o uso de imagens em diferentes contextos de aprendizagem esportiva.

Portanto, a condição imagética<sup>9</sup> ligada ao *feedback* deve ser explorada de forma extensiva para a ampliação de suas possibilidades de uso. As sugestões apontadas como métodos de utilização do *feedback* vinculadas com elementos da mídia, têm a intenção de qualificar essa variável e proporcionar um efetivo processo de aprendizagem dos esportes coletivos, podendo ser importante para o desenvolvimento integralizado dos domínios do comportamento humano.

No decorrer do desenvolvimento do estudo e do foco principal deste (apontamentos para a utilização do *feedback* no ensino esportivo), buscou-se repensar a prática esportiva, possibilitando por meio de variadas sugestões de estratégias de *feedback*, ampliar e incluir um conhecimento para os envolvidos sobre uma forma diferenciada de compreender, praticar e aperfeiçoar o ensino esportivo. Evidencia-se a importância da utilização das sugestões estabelecidas na prática, bem como, de estudos posteriores que destaquem o efeito destes apontamentos na melhora do uso do *feedback*, e conseqüentemente do aprimoramento das habilidades e compreensão no que diz respeito ao ensino dos esportes coletivos.

O desenvolvimento tecnológico e o crescente uso da gama de elementos da mídia (Internet, Televisão, Rádio entre outros) como base de suporte para os mais variados tipos de aprendizagem, aponta novos rumos e novas possibilidades para a utilização das imagens associadas ao *feedback*. As interações metodológicas e didáticas carecem, neste sentido, de um aprimoramento específico para as aplicações nas diferentes áreas do conhecimento. O *feedback* surge como um ponto de convergência fundamental, visto que ele possui desde a sua origem a manutenção dos mais divergentes fluxos.

---

<sup>9</sup> O conceito de imagética encontra-se diretamente ligado ao uso da televisão e o seu desenvolvimento na vida cotidiana. A televisão é uma plataforma midiática que possibilita a convergência de atributos característicos de textos, do uso de símbolos, de metáforas e imagens (DOC COMPARATTO 2009). Portanto, imagética é tudo aquilo expresso por meio de imagens e revelador da imaginação e, sobretudo, vinculado a noção de signo que denota tudo aquilo que sobre certas circunstâncias ou aspectos, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUAYO, C. C.; SERRE, N. B. **Influencia de las instrucciones técnicas en la efectividad del tiro en baloncesto**. Apunts. Educación Física y Deportes, N.º 99, 1º trimestre, pp. 65-71, 2010.

ANDRADE, M. **Introdução á metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANDREOLA, B.A. **Dinâmica de Grupos: Jogo da vida Didático do Futuro**: 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BALBINO, H. F. **Jogos esportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BATESON, G. **Una Unidad Sagrada – Pasos Ulterios hacia una ecologia de la mente – Capítulo 11: El mensaje de refuerzo**. Pág.187 – 202. 1ª Ed. Barcelona – España: Editora Gedisa, 1993.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Paris, Editora Vigot, 1994.

BOTA, I. & COLIBABA-EVULET, D. **Jogos desportivos coletivos: teoria e metodologia**. Lisboa, Instituto Piaget, 2001;

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a mascara e a vertigem**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHIVIACOWSKY, S.; TREPTOW, J. G.; TANI, G.; JUNIOR, C.; SCHILD, J. **Conhecimento de resultados auto-controlado: efeitos na aprendizagem de diferentes programas motores generalizados**. Rev Port Cien Desp 9(2-3) 175–182, 2006.

CHIVIACOWSKY, S.; ÁVILA, L. T.; KAEFER, A. **Efeitos do Feedback após boas tentativas de prática na aprendizagem de uma habilidade motora complexa em crianças.** Revista de Educação Física/UEM Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-190, 2. trim. 2010.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro: teoria e prática / Doc Comparato.** – São Paulo: Summus – (Biblioteca fundamental de cinema; 4 / direção: Francisco Ramalho Jr.) 2009.

CORRÊA, U. C.; MARTEL, V. S.; BARROS, J.; WALTER, C. **Efeitos da frequência de conhecimento de performance na aprendizagem de habilidades motoras.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.2, p.127-41, abr./jun. 2005.

CUNHA, F. A. **Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física.** www.efdeportes.com - Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 66 – São Paulo - SP, Noviembre, 2003.

DARIDO, S. C.; SOUZA J. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas: Papyrus, 2007.

FANTATO, E. **Impactos da copa 3D: a compreensão do jogo.** Texto em coluna no site da universidade aberta do futebol brasileiro. www.cidadedofutebol.com.br, 2010.

FRADE, V.: Tradução e adaptação de um trabalho de Carlo Ancelotti. (não publicado) 1998.

FRANCO, F. J. F. **El tratamiento de la información: la necesidad del feedback.** Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Revista Digital. Buenos Aires, ano 8, n. 50, jul. 2002.

FRANKS, I. M. **O uso do feedback por treinadores e jogadores.** In: III e futebol. Ciência Eds: Reilly, T., Bangsbo, J. e Hughes, M. Londres: E & FN Spon. 267-278, 1996

FREIRE, J. B., SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar**. Revista Movimento & Percepção. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, p.16-25, 2006.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GARGANTA, J. **Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos**. In: GRAÇA, A.; 1995.

GARGANTA, J. **Futebol e ciência. Ciência e Futebol. Lecturas: Educación Física y Deportes**, <http://www.edfeportes.com>, Revista Digital, Buenos Aires, Año 7, nº.40 – Septiembre 2001.

GENTILE, A.M. **A working model of skill acquisition with application to teaching**. Quest, n.17, p.3-23, 1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMÉNES, A. M. **Efectos de La manipulación de las variables estructurales en El diseño de juegos modificados de invasión. Educación Física y Deportes**. Revista Digital – <http://www.efdeportes.com>, n. 16, ano 4, 1999.

GODINHO, M.; MENDES, R.; BARREIROS, J. **Informação de Retorno e Aprendizagem. Horizonte**. Lisboa: Livros Horizonte, v. 11, n. 66, p. 217-220, mar./abr. 1995.

GRECCO, P.J; **Temas Atuais em Educação Física e Esportes**. 1.ed. Belo Horizonte: Health, 1997.

HOLDERBAUM, G. **O uso do “feedback” visual aumentado na aprendizagem da técnica da pedalada de ciclismo**. 2006. Dissertação de pós-graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4ed. São Paulo: perspectiva, 1993.

KAEFER, A. **Frequência auto-controlada de conhecimento de resultados e traço de personalidade na aprendizagem de uma habilidade motora seqüencial**. Dissertação de pós-graduação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEAL, T.F. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: MOURA (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURENÇO, L. Mourinho – **A Descoberta Guiada**. Lisboa: Prime Books, p.174. 2010.

MAGILL, R. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5 ed. São Paulo: Edgard Bluncher Ltda. 2000.

MARQUES, N. K. **Estudo sobre a visão no esporte: o caso do futebol e do futsal**. Revista de Educação Física. 144: 45-55. Rio de Janeiro - RJ – Brasil. Março, 2009.

MARTENIUK, R. G. **Information Processes in Movement Learning: Capacity and Structural Interference Effects**. Journal of Motor Behavior. v. 18, n. 1, p.55-75, 1986

MATTELART, A. **A globalização da comunicação**. 2.ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

McGOWN, C. **O ensino da técnica desportiva**. Treino Desportivo. II série, n. 22, p. 15-22, dez. 1991.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTA, J. **As funções do feedback pedagógico**. Horizonte. Lisboa, v. 6, n. 31, p. 23-26, mai./jun. 1989.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7a ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Educação Física / Secretaria de Educação - Ensino Médio. – Brasília: MEC / SEF, 2010.

PARTEN, M. **Social participation among preschool children**. In: SHERRIL, C. Adapted Physical education and recreation: a multidisciplinary approach. Dubuque. Brown Company Publishers, 1981.

PÉREZ, L. M.; BAÑUELOS, F. S. **Rendimiento Deportivo: Claves para la Optimización de los Aprendizajes**. Madrid: Gymnos, 1997.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

PIAGET, J. **Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIEKARZIEVCZ, Luis Estanislau. **Efeitos do feedback extrínseco aumentado no processo de aprendizagem de uma habilidade motora fechada**. 2004. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PIERCE, C. C. **Semiótica**. Editora Perspectiva S. A. São Pulo – SP – 2000.

RAIMUNDO, S. **Tópicos para a reflexão sobre o feedback – Quantidade, frequência e especificidade**. Artigo publicado no site da Universidade Aberta do Futebol Brasileiro, [www.cidadedofutebol.com.br](http://www.cidadedofutebol.com.br). 2010.

RAIMUNDO, S. **Tópicos para a reflexão sobre o feedback – Parte II – Feedback interrogativo, sinceridade e valorização do esforço.** Artigo publicado no site da Universidade Aberta do Futebol Brasileiro, [www.cidadedofutebol.com.br](http://www.cidadedofutebol.com.br). 2010

ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução.** In: Rosado, A.; Mesquita, I. (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições, p. 69-130, 2009.

SÁ, R. N.; VARGAS, R. **Feedback Extrínseco na Performance Técnica do Futsal.** Revista da Graduação – PUC RS - ISSN 1983-1374. [revistaseletronicas.pucrs.br](http://revistaseletronicas.pucrs.br). Vol. 4 No. 1, 2011.

SANTOS, Matheus Martins Lopes dos. **Efeitos do feedback extrínseco na performance da manobra ollie em skatistas do município de Irati-PR.** Monografia de graduação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irat. 2008.

SCAGLIA, A.J. **Escolas de esportes: uma questão pedagógica.** Campinas, 1995. Monografia (conclusão de curso de graduação) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1995.

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática.** Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento. Cap. 19, p. 227-259: Feedback para Aprendizagem de Habilidade, 1993.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação.** 4a ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

SCHMITZ, A .G. **Caderno Didático de Futebol.** Obra não publicada. 2011.

SÉRGIO, M. **O Futebol e as Ciências Humanas.** In: Sérgio, M. (Ed). *Textos Insólitos*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 119-132, 2008.

SHERRIL, C. **Adapted physical education and recreation: a multidisciplinary approach.** Dubuque, Iowa: Brown Company Publishers, 1981.

TANI, G. ET al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos esportivos.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

UGRINOWITSCH, H.; TERTULIANO, I.; COCA, A.; PEREIRA, F. A.; GIMENEZ, R. **Frequência de feedback como um fator de incerteza no processo adaptativo em aprendizagem motora.** R. Bras. Ci. e Mov. Brasília v. 11 n. 2 p. 41-47, junho 2003.

ZAGO, L. **O Scout no Futebol.** Artigo publicado no site da Universidade Aberta do Futebol Brasileiro, [www.cidadedofutebol.com.br](http://www.cidadedofutebol.com.br). 2008.

ZAKHAROV, A. **Ciência do Treinamento Desportivo.** Adaptação científica Antonio Carlos Gomes. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport. Cap. 2, p. 79-232, 1992.