

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Jeferson Mateus Ramos da Silva

**O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Porto Alegre

2018

Jeferson Mateus Ramos da Silva

**O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física, submetido como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. José Cícero Moraes

Porto Alegre

2018

Jeferson Mateus Ramos da Silva

**O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Conceito final: _____

Aprovado em: _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Francisco da Silva Cardoso - UFRGS

Orientador – Prof. Dr. José Cicero Moraes - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me conceder o dom da vida e por me proporcionar forças para superar todos os obstáculos enfrentados até o presente momento.

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais Eunice e Remalte, as pessoas mais importantes da minha vida, que me deram todo amor, carinho e suporte necessário para que eu me tornasse um homem de caráter, e hoje poder estar dando um grande passo na caminhada da vida. Obrigado por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos, me dando forças para seguir em frente. A minha namorada, Stefanin, que fez parte de boa parte deste processo, estando sempre ao meu lado, me incentivando e contribuindo sem medir esforços para a construção e realização de sonhos ao meu lado. Eu lhes amo.

Aos colegas de faculdade, por todo o convívio e pelas constantes trocas de experiências ao longo desses anos. Agradeço por consolidar boas amizades neste ambiente acadêmico. De forma especial, agradeço ao Prof. Dr. José Cicero de Moraes, por todo o auxílio prestado no desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço também, a todos aqueles que a mim destinaram palavras negativas em relação a minha escolha de realizar o curso de Educação Física, pois desde o início da minha formação me serviram como um combustível para seguir firme na realização do meu sonho. E hoje, sei que através das minhas conquistas, pude mudar seus pensamentos.

RESUMO

O feedback extrínseco pode ser conceituado através da literatura como uma informação proveniente de uma fonte externa ao executante de determinada tarefa, podendo ser captada através de estímulos verbais, visuais ou sonoros. Portanto, o conhecimento do que é feedback, como fornecer a informação e o que deve ser informado para os alunos, são pontos importantes, a fim de utilizá-lo como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. O presente estudo teve como principal objetivo compreender as formas de manifestação do uso do feedback extrínseco como importante ferramenta de auxílio no processo de ensino aprendizagem em contexto da educação física escolar. O estudo se caracterizou por uma pesquisa descritiva, sendo a investigação realizada através de uma entrevista semi-estruturada, abordando nove questões a oito professores de educação física escolar, que lecionam a, no mínimo, três anos no ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de Porto Alegre - RS e região metropolitana. Na realização deste trabalho, foi possível identificar que os esportes de invasão possuem grande relevância de aplicação como conteúdo da educação física escolar, e que os professores entrevistados, quase que de forma totalitária, demonstraram ter entendimento conceitual do feedback extrínseco, mesmo que com diferentes sinônimos e formas distintas de abordagem e aplicação da ferramenta em aula. Através do estudo foi possível verificar também divergências no que se refere ao uso do feedback em relação à diferenciação dos alunos de acordo com sua aptidão para a prática, e também na transmissão do feedback, sendo utilizado de forma individual ou coletiva. O estudo revela que cada professor segue sua própria linha metodológica, e adota para si uma abordagem de uso do feedback que está associada com o contexto na qual se inserem e com o perfil do aluno, que interfere de forma direta no uso da ferramenta extrínseca.

Palavras-chave: Feedback Extrínseco, Escola, Esportes de Invasão, Ensino, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The extrinsic feedback can be conceptualized through the literature as an information coming from a source external to the performer of a given task, and can be captured through verbal, visual or sound stimuli. Therefore, the knowledge of what feedback is, how to provide the information and what should be informed to the students, are important points in order to use it as a tool in the teaching-learning process. The present study had as main aim to understand the forms of manifestation of the use of extrinsic feedback as an important tool of aid in the process of teaching learning in the context of the school physical education. The study was characterized by descriptive research, and the research was conducted through a semi-structured interview, addressing nine questions to eight teachers of physical education, who teach at least three years of elementary education in public schools of the city of Porto Alegre - RS and metropolitan region. In the accomplishment of this work, it was possible to identify that the sports of invasion have great relevance of application as content of the school physical education, and that the teachers interviewed, almost of totalitarian form, demonstrated to have conceptual understanding of the extrinsic feedback, even if with different synonyms and different ways of approach and application of the tool in class. Through the study it was also possible to verify divergences regarding the use of feedback in relation to the differentiation of students according to their aptitude for practice, and also in the transmission of feedback, being used individually or collectively. The study reveals that each teacher follows his or her own methodological approach and adopts a feedback approach that is associated with the context in which they are inserted and with the student's profile, which interferes directly with the use of the extrinsic tool.

Keywords: Extrinsic Feedback, School, Invasion Sports, Teaching, School Physical Education.

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....	8
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1 Esportes e Jogos de Invasão.....	11
2.2 Métodos do Ensino do Esporte.....	13
2.3 Esportes: Conteúdo da Educação Física Escolar.....	16
2.4 Relação Professor – Aluno.....	18
2.5 Conceitos e Tipos de Feedbacks.....	20
2.5.1 Feedback Extrínseco.....	21
2.5.2 Feedback Extrínseco Verbal.....	22
2.5.3 Feedback Extrínseco Visual.....	23
3. METODOLOGIA.....	24
3.1 Caracterização da pesquisa.....	24
3.2 Instrumentos de coleta de informações.....	24
3.3 Sujeitos do Estudo.....	25
3.4 Procedimentos éticos.....	25
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO 1.....	49
ANEXO 2.....	52
ANEXO 3.....	53

1. INTRODUÇÃO

Os princípios que norteiam determinados esportes a serem classificados como jogos ou esportes coletivos de invasão, estão diretamente associados a uma relação de oposição entre duas equipes. Essa relação independe da sua conotação, seja sua prática voltada ao lazer, à reabilitação, à iniciação esportiva ou ao alto rendimento, os objetivos seguem os mesmos, o que se difere é a finalidade para qual se pratica. Para Araújo (2009), tais objetivos são claros, o de marcar os pontos e o de evitar que os adversários marquem.

Para que as tarefas das práticas esportivas sejam bem executadas, é necessário que se desenvolvam determinadas habilidades motoras. No processo de ensino-aprendizagem, objetiva-se o desenvolvimento e aprimoramento de atividades motoras, assim como o conhecimento e aplicação do jogo de acordo com conceitos do mesmo. Schmidt (1992), define essa aprendizagem motora como um conjunto de processos associados com a prática ou a experiência, capaz de promover mudanças relativas a capacidade de execução de determinadas performances.

Além do aprendizado através da prática, é importante a condução de informações que possibilitem o conhecimento daquilo que se executa. Para isso o uso do feedback torna-se uma importante ferramenta a fim de transmitir informações acerca da execução das habilidades e de determinadas situações do jogo. O procedimento de condução dessa informação, segundo Teixeira (1993), possibilita ao aprendiz obter conhecimento tanto do padrão de movimento da resposta produzida quanto do alcance ou não do objetivo proposto.

De acordo com McGOWN (1991) o feedback é conceituado como a informação obtida após uma resposta, sendo normalmente vista como a variável mais importante para determinar a aprendizagem, imediatamente após a prática. Para Magill (2000), feedback trata-se de uma informação transmitida para um mecanismo que utiliza essa informação com o objetivo de corrigir os erros.

O feedback pode ser oriundo de fontes internas ou externas, tendo como alvo corrigir, encorajar ou motivar, assim como transmitir as informações de resultados e performances. Podem ser divididos em feedback intrínseco e extrínseco. (MAGALHÃES e NAVARRO, 1988; PIEKARZIEVCZ e CAMPOS, 2004).

Essa classificação que diferencia o feedback intrínseco e extrínseco foi dada por Schmidt (1993), define o intrínseco como sendo aquele que chega ao indivíduo por meio dos vários sistemas sensoriais e resultantes da produção normal do movimento. Já a definição do feedback extrínseco, assunto principal deste trabalho, é constituído por informação do resultado medido da performance, que é a resposta informada ao executante por algum meio externo, seja verbal, visual ou sonoro.

Outros autores, corroboram com as definições anteriores. Para Ugrinowitsch e col. (2003), o feedback intrínseco, as informações sobre o resultado e a performance partem do próprio indivíduo executor. E o feedback extrínseco, ocorre quando as informações são oriundas de fontes externas. (SÁ e VARGAS, 2011).

Portanto, o conhecimento do que é feedback, o que fornecer e como fornecer, são pontos importantes, afim de o utilizar como ferramenta de aprendizado.

A motivação para esse trabalho surge a partir do interesse acerca da forma com que os professores assumem o papel de transmitir determinados conhecimentos acerca dos esportes de invasão. Como lidam com os desafios do processo de ensino-aprendizagem, e de que forma utilizam ferramentas extrínsecas para instigar seus alunos a fim de fazer com que se aproximem da aptidão e proficiência, visando assim com que o aluno possa aprender a praticar determinados esportes.

A ênfase no feedback extrínseco no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar se dá por acreditar que tal conhecimento e aplicação adequada do professor, é fundamental para a construção do saber, para o desenvolvimento de habilidades motoras e conhecimentos táticos.

Principalmente, em um ambiente escolar, onde as individualidades precisam ser respeitadas, e necessitam de estímulos para o desenvolvimento do ato de praticar.

O presente trabalho tem como objetivo geral comparar as diferenças de aplicação do feedback extrínseco entre professores de educação física no processo de ensino-aprendizagem dos esportes de invasão em contexto escolar.

Os temas abordados estarão relacionados com o processo pedagógico dos esportes, de maneira mais específica, os de invasão, como por exemplo: futebol, futsal, basquetebol e handebol. Com a ênfase voltada às diferentes formas de aplicação do feedback extrínseco aplicado no ambiente escolar. Como objetivos específicos constituem-se:

- Identificar as diferenças de transmissão de feedback extrínseco entre professores que trabalham com uma mesma faixa etária em diferentes escolas.
- Compreender as variações na aplicação de feedback extrínseco para diferentes perfis de alunos.
- Verificar a percepção dos professores em relação a diferentes formas de absorção do feedback entre os alunos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Esportes e Jogos de Invasão

Os denominados esportes coletivos ou jogos esportivos coletivos (JEC), podem ser sub categorizados como esportes de invasão, ou jogos esportivos de invasão (JIC). Essa classificação ocorre quando se assemelham através da sua lógica interna de jogo, ao local de jogo, comumente demarcado com linhas, existem companheiros, os adversários, os árbitros, e, todos possuem regras de comportamentos. (GONZÁLES e BRACHT, 2012).

Essa classificação engloba modalidades como o futebol, o futsal, o handebol e o basquetebol, populares em nosso país. Assim como outros esportes, nem tão populares, como o corfebol, floorball, frisbee, hóquei na grama, lacrosse, rúgbi, etc. (GONZÁLES e BRACHT, 2012).

Para Greco (2001), durante os confrontos as equipes buscam articular e sintonizar ações técnicas e táticas com a finalidade principal de transpassar a bola na meta do adversário.

Segundo Bayer (1994), as modalidades esportivas coletivas possuem seis invariantes que se assemelham entre elas: um implemento (bola, disco ou similares), um espaço de jogo, companheiros de uma mesma equipe, adversários, dois alvos (um alvo a ser atacado e outro a ser defendido), e regras específicas.

O referido autor, traz também a ideia de seis princípios operacionais, que corroboram com a lógica comum entre os esportes, sendo esses princípios, três destinados a situações de ataque e três para situações de defesa.

Portanto, para Bayer (1994), os três princípios operacionais de ataque são: conservação da bola, progressão da equipe e da bola em direção ao alvo do adversário e finalização da jogada, visando à obtenção de ponto. Os três princípios operacionais da defesa são: 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.

De acordo com as demandas do jogo, pode-se caracterizar o esporte pela sucessiva alternância de estados de ordem e desordem, estabilidade e instabilidade, de um time em relação ao outro. O que requer inteligência e assimilação rápida do praticante para realizar determinada ação no jogo. A posição e trajetória da bola, a posição e os deslocamentos dos companheiros e dos adversários, e, também, as possibilidades de ação do jogador são constrangimentos que provocam variabilidades, gerando tais ações de ordem e desordem (GARGANTA, J., GUILHERME, J., BARREIRA, D., BRITO, J. & REBELO, A, 2013).

Tais esportes são desafiadores, pelas variabilidades presentes de acordo com as situações do jogo, pela dinâmica e velocidade na execução das ações motoras, e também pela rapidez com que as informações devem ser processadas (GRECO, 1988; TAVARES, 1996; PAULA; GRECO; SOUZA, 2000; MENEZES, 2012).

Segundo Tavares (1996), existem processos e ações que fazem parte de uma concepção dos mecanismos do jogo de forma individual e/ou coletiva, sendo a tarefa individual muitas vezes influenciadora no coletivo no decorrer do processo do jogo. Trata-se de comportamentos que dependem de ações sequenciais provenientes de tomadas de decisões acerca de determinada situação do jogo

O conceito de tomada de decisão segundo Garganta (1998), está relacionado à resolução de problemas no cenário técnico-tático, que desencadeiam a partir de acontecimentos anteriores e com as probabilidades de acontecimentos posteriores, afetando assim, as decisões dos jogadores.

Para Araújo (2009, p.538), “a tomada de decisão emerge num processo contínuo e cíclico de procura de informação para agir, e agir para detectar a melhor informação”. Conforme sugere Greco (2001), o processo da tomada de decisão é caracterizado pela capacidade de resolver com sucesso as tarefas ou problemas que as atividades apresentam.

Essas características instigam os praticantes justamente devido a essa imprevisibilidade de determinados comportamentos com ou sem a posse do

objeto de jogo: a bola, disco, etc. Fatores como o prazer e inclusão social contribuem com o interesse de crianças e jovens, além da inserção do esporte como uma prática cotidiana em suas vidas, até a idade adulta (FREIRE, 2006).

Para Menezes (2012), essas situações de imprevisibilidade do jogo poderão, muitas vezes, ser condicionadas pelo método adotado pelo professor ou treinador durante as aulas.

2.2 Métodos de Ensino do Esporte

São muitos os métodos de ensino do esporte presentes na literatura, que, com diferentes ideias, propostas e enfoques, buscam promover o ensino da prática esportiva. Como, por exemplo: Analítico ou Parcial, Global, Situacional, Confrontação, Escola da Bola, Transfert, Teaching Games for Understanding (TGfU), Tactical Games, entre outros.

O princípio metodológico **analítico** é centrado na aprendizagem técnica desvinculado da tática. Se caracteriza conforme argumenta Greco (2001), por apresentar cursos de exercícios onde os elementos técnicos são oferecidos através de séries de exercícios e formas rudimentares da modalidade esportiva, priorizando a automatização de movimentos considerados fundamentais para a prática.

Considera-se o ensino de fundamentos de forma repetitiva e descontextualizada das situações-problema do jogo ou, ainda, ensina-se o "como fazer" desvinculado do "quando fazer", "porque fazer" e "onde fazer", o que tende dificultar a compreensão do jogo (MENEZES, 2010). É um método de repetição exaustiva de movimentos que pode desmotivar o aprendiz (GALATTI; PAES, 2007; MENEZES, 2010).

Já no método **global**, são apresentadas situações de jogo, em que elementos técnicos e táticos são evidenciados. O nível motivacional do aluno é uma das vantagens consideradas desta metodologia em relação ao método parcial ou analítico. Segundo Mesquita (2000, p. 74), "a aprendizagem é encarada como a apreensão do todo".

Neste método, o jogo é elemento fundamental, passível de adaptação de regras de acordo com o objetivo proposto (GALATTI et al., 2008). Os níveis de dificuldade do jogo podem ser ajustados, valorizando o ensino da lógica própria e tornando o aprendiz apto a desenvolver novas habilidades. (GALATTI; PAES, 2007; MENEZES; SOUSA; BRAGA, 2011).

O método **misto**, segundo Rochefort (1998), é a síntese do método global e parcial. Nesse método, a técnica é aplicada de forma separada, e quando se atingir um nível considerado adequado, executa-se o jogo.

Quando falamos no método **situacional**, logo associamos a resolução de problemas inerentes das variáveis do próprio jogo. O método é centrado nas situações de jogo, ou seja, expõe o aluno de forma direta a um problema a ser solucionado. É desenvolvido de forma reduzida, com inferioridade e superioridade numérica (como o 1x1, o 2x2, 2x1, 3x2, etc.), mantendo os objetivos, princípios e elementos do jogo formal (MENEZES; SOUSA; BRAGA, 2011).

Segundo Oliveira e Graça (1998), nos jogos reduzidos, os professores devem preocupar-se em manter os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal. Além disso, deve-se evidenciar a ligação entre o ataque e a defesa, ou seja, dar continuidade ao jogo sem determinar totalmente as tarefas, para que os alunos possam participar do processo de tomada de decisão. De acordo com Paula et al. (2000), todo processo de tomada de decisão é uma decisão tática, que pressupõe uma atitude cognitiva do aluno e uma participação efetiva do professor como elo de ligação.

Considerando que, as possibilidades de ações diante de uma situação-problema são muitas, espera-se que a partir do desenvolvimento deste método, o aluno tenha um melhor desenvolvimento cognitivo e processual, aumentando sua inteligência e diminuindo o tempo para executar uma tomada de decisão.

O método de **confrontação** também é baseado no jogo, mas tem como enfoque a estimulação direta e contínua do ato de jogar. Conforme Dietrich

(1988), o método da confrontação possui uma "displicência metodológica", pois, carregando o lema de "jogar, jogar, jogar!", não se observa um planejamento bem estruturado.

A proposta metodológica "**Escola da Bola**" privilegia o desenvolvimento da criatividade a partir da perspectiva ecológica da aprendizagem motora. Engloba um conjunto de atividades através de jogos situacionais, visando desenvolvimento de capacidades e de habilidades de maneira lúdica. Considera que uma abordagem não específica pode desenvolver as competências básicas, de aspectos táticos, coordenativos e técnicos (KROGER, C.; ROTH, K., 2012).

O método **transfert**, proposto por Bayer (1994) com jogadores de handebol, na europa, tem como princípio a ideia de que se pode trabalhar mais de uma modalidade esportiva em uma mesma atividade. Com isso, é possível promover transferências de conhecimentos, associação de gestos técnicos e fundamentos de um esporte para o outro, desenvolvendo, sobretudo, o raciocínio rápido.

Estudos recentes apontam abordagens metodológicas voltadas à problematização do jogo, e à constante busca por soluções de problemas, para que a partir de um desenvolvimento dos jogos se aprimore a técnica. Os estudos de Memmert e Harvey (2010) e Ricci et al. (2011) mostram que ensinar através das situações do jogo promove o desenvolvimento do pensamento tático, e auxilia na compreensão de seus comportamentos.

Desta forma, estas surgem em contrapartida à tendência tecnicista, abdicando de uma metodologia voltada a um desenvolvimento de uma performance sob uma ótica fragmentada.

Uma das abordagens metodológicas que fogem da concepção tecnicista parcial e analítica, é o modelo baseado na compreensão do jogo, denominado: "**Teaching Games for Understanding**" (TGfU). Conforme Placek (1996), constitui-se num modelo de integração, que favorece a compreensão dos esportes e facilita a transferência da aprendizagem.

A principal ideia, segundo Rink et al. (1996), incide em que “o que fazer” deveria preceder o “como fazer”, tendo como principal objetivo o entendimento. O TGfU tem por finalidade desenvolver a capacidade de jogo dos alunos e isso depende do seu conhecimento tático, da capacidade de perceber e escolher os cursos de ação mais apropriados, assim como da capacidade de executar as ações do jogo.

Diante disto, o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo (Graça & Mesquita, 2007) e Hopper e Bell (2001).

Para Menezes (2012), os conceitos dos diferentes métodos de ensino dos JCE's devem ser entendidos como possibilidades educacionais, baseando-se em diferentes estímulos (de ordem simples à ordem complexa). Segundo Morin (2003, p.176), “a complexidade como desafio e uma motivação para pensar” e, ainda, como um “esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente”.

Com esse objetivo de desenvolver uma planejada progressão do simples ao complexo, deve-se instigar e aprimorar nos praticantes a intencionalidade do desenvolvimento de suas atitudes. Para isso deve ser proporcionado a esses a capacidade de decidir sobre “o que”, “quando”, “porque” e “como” fazer (GARGANTA, 1998; PAULA et al., 2000), mesmo diante de situações com alta complexidade ou aleatoriedade, provenientes do jogo.

2.3 Esportes: Conteúdo da Educação Física Escolar

O ensino dos jogos desportivos se faz muito presente no contexto escolar, e as abordagens do professor diante da variabilidade de metodologias de ensino são constantemente pautadas e discutidas por pesquisadores e profissionais da área. De acordo com Pinto (1996), o esporte é um dos segmentos determinantes na construção da identidade sociocultural da era moderna. É caracterizado por um conjunto de normas e regras específicas, de acordo com a modalidade.

O esporte, também sob um olhar sociocultural, segundo Tubino (2006), trata-se de um fenômeno interdisciplinar, por ser capaz de atingir ligações com diversas áreas importantes para a humanidade. Pode-se afirmar que, o esporte faz parte da cultura de qualquer sociedade, a nível mundial.

Conforme Marques (2004, p. 76) o esporte “[...] é uma das representações mais interessantes e representativas da cultura do corpo. Por isso tem um grande significado para nós e um interesse particular para os mais jovens”. E pode-se dizer que não há ambiente mais apropriado para com que os jovens tenham o contato com o esporte, se não o ambiente escolar.

Toda e qualquer disciplina do componente curricular escolar desenvolve conteúdos, e na educação física não é diferente. Para Coll et al. (2000), conteúdo pode ser definido como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc, sendo sua assimilação essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Os conteúdos são os meios pelos quais os alunos devem analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive (BRASIL, 1998).

Conforme sugere Darido (2009), o esporte como conteúdo tradicional do componente curricular necessita receber um tratamento pedagógico adequado. Afirma também, a importância de atribuir um amplo conhecimento, com a difusão de valores e a capacidade do aluno de compreender o porquê da realização de tais movimentos e gestos técnicos específicos. Segundo Bracht (2000), o esporte quando ministrado na escola, pode atribuir um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, abrangendo assim outros aspectos importantes inseridos no esporte.

Para isso, é importante o conhecimento das dimensões do ensino do esporte, que pode ser classificada em três dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual. Esta classificação dos conteúdos tem como principal

base autores espanhóis, como Zabala (1998) e Coll et al. (2000), sendo as primeiras obras nesta perspectiva no Brasil ocorreram por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c).

A dimensão procedimental pode ser compreendida como a abordagem dos fundamentos do jogo. Seus valores, e as atitudes que os alunos devem ter nas tomadas de decisões e na execução das atividades corporais, caracterizam-se como dimensão atitudinal. E, finalmente, através da dimensão conceitual, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, ou seja, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (BARROSO; DARIDO, 2009).

O objetivo do esporte na escola é inserir o aluno no universo da cultura corporal, e essa inserção visa fazer com que o aluno não apenas participe dessa cultura corporal, mas que autonomamente o faça, praticando o esporte nas suas horas de lazer e também se tornando consumidor crítico do esporte (BETTI, 1993).

Para Paim e Pereira (2004), o esporte escolar contribui com vários aspectos do desenvolvimento, inclusive com a questão do trabalho em grupo, quando não há exclusão, podendo assim, também trabalhar a cooperação e o companheirismo.

2.4 Relação Professor - Aluno

De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como diz Marina (2010), educar é a atividade fundacional da espécie humana, sendo a educação a essência da evolução cultural.

Para Matta e Greco (1996), o professor de educação física deve ter uma preocupação constante em estimular o desenvolvimento equilibrado de capacidades técnica, táticas, físicas e psicológicas, objetivando a formação integral do indivíduo. Além da capacidade de ensinar conhecimentos

específicos dos esportes, é também papel do professor transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo – a interação professor-aluno (CUNHA, 1996).

Observando por essa lógica, pode-se pensar que o esporte não é por si só educativo, é preciso então torná-lo. Portanto, cabe ao professor “[...] proporcionar uma compreensão crítica das práticas esportivas, potencializando os sujeitos a estabelecer vínculos com o contexto sociocultural em que estão inseridos” (KUNZ, 2001, p. 73).

De acordo com Graça (1998), o principal fator para que o aluno possa participar efetivamente das experiências de aprendizagem, é a necessidade que o professor tem de ter o conhecimento dos conteúdos dos jogos, da pedagogia e dos processos de ensino/aprendizagem. Corroborando com este pensamento, Machado (1995), coloca o professor como um facilitador. Alguém que deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Segundo Galvão (2002), podemos considerar o papel do professor muito próximo ao papel do treinador. Ele é responsável por organizar conteúdos, sua metodologia e forma de avaliação, “[...] ele é disciplinador, ou seja, ele é “um treinador que vigia, dirige, aconselha, corrige” Château (apud Silva, 1988, p. 56).

Torna-se assim necessário que o professor/treinador, em vez de punir os erros, esteja capacitado para os identificar, e fazer com que os praticantes progridam a partir do erro (Garganta, 2006). Portanto, o processo de interação torna-se fundamental no decorrer dos procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

2.5 Conceitos e Tipos de Feedbacks

Nos processos educativos, o feedback pode ser de todos os seguintes tipos: positivo, negativo ou neutro; e diante de muitas teorias já elaboradas, a procura do feedback perfeito vai depender de diversas variáveis, tendo como a principal delas o alinhamento de expectativas entre o aluno e seu professor. (BEURLEN, COELHO e KENSKI, 2006).

Alguns autores conceituam e classificam o feedback como toda e qualquer informação que possa indicar o estado real de determinado movimento ou habilidade de uma pessoa. (TANI, BENTO, PETERSEN, 2006; SCHIMIDT e WRISBERG, 2001). A instrução quando fornece informações aos indivíduos sobre o desempenho durante ou após a execução de determinado movimento é definido como feedback (MAGILL apud PIEKARZIEVCZ e CAMPOS, 2004).

De acordo com Schmidt (1993), o mesmo que classifica o feedback como sendo intrínseco (percepção do próprio indivíduo), e extrínseco (resposta externa ao executante), diz que o feedback não deve ser exclusivamente definido tendo como referência os erros do executante. É preciso levar em consideração toda e qualquer informação sensorial, podendo ser percebida pelo executante ou transmitida por outra pessoa de diversas formas. Portanto, segundo o mesmo autor, a definição mais abrangente para feedback é de que inclui todas as informações sensoriais disponíveis.

O papel do feedback funciona como fonte de informação, meio de reforçamento e motivação, com o feedback intrínseco derivando do próprio sistema sensorial do aluno e o extrínseco, de uma fonte externa (FREIRE, 2001).

Para Beurlen, Coelho e Kenski (2006), uma forma de classificarmos o feedback está associada as maneiras de aplicação do feedback para torná-lo efetivo. Essas maneiras podem ser classificadas como os seguintes tipos de feedback:

- Feedback informal: Dado de forma oral, como em uma conversa com de forma individual ou em grupo.

- Feedback formal: Quando há avaliações com a resposta ao desempenho do aprendiz ou do grupo, podendo muitas vezes o desempenho de uma parte do processo de aprendizado influenciar nas etapas seguintes.
- Feedback direto: Direcionado a um aprendiz, a um grupo, por consequência de uma determinada atividade/tarefa.
- Feedback indireto: Direcionado a toda a turma para avaliar o desempenho geral, sem mencionar nomes e tarefas específicas.

Conforme sugere Williams (2005), existem alguns aspectos que são princípios básicos na melhoria da aplicação do feedback. Aspectos de caráter social e afetivo como, por exemplo, a qualidade da relação entre quem transmite e quem recebe o feedback, a cordialidade na interação cotidiana. Além de aspectos pedagógicos, como a compreensão de que algumas pessoas necessitam de mais estímulos do que outras, e de que sonegar feedback pode ser considerado um castigo psicológico.

2.5.1 Feedback Extrínseco

Para Castro (1988), o feedback extrínseco é uma variável de aprendizagem, que tem sua importância aumentada a partir das dificuldades do aprendiz de perceber sozinho o que se espera na execução de uma habilidade da qual se está aprendendo. A utilização do feedback extrínseco tem sua importância à fim de facilitar a aprendizagem quando se realiza determinada habilidade (GOODMAN, WOOD e HENDRICKX, 2004).

Alguns autores sugerem que o feedback extrínseco pode também ser chamado de feedback aprimorado ou aumentado. Esse feedback trata-se de uma informação transmitida a partir de fontes externas, seja um professor, um instrutor, um cronômetro, etc. Tal informação, relacionada a determinada performance de execução do indivíduo é absorvida através de sistemas sensoriais (SCHMIDT e WRISBERG, 2001; HOLDERBAUM, 2006; PIEKARZIEVCZ, 2004).

Os mesmos autores reforçam na literatura a existência de duas categorias de feedback extrínseco: conhecimento de resultados (CR) e conhecimento da performance (CP). Para Marques (2009); Kaefer (2009); Magill (2000); Schmidt e Wrisberg (2001), o conhecimento dos resultados é o fornecimento do feedback através de uma informação verbal em relação ao resultado do desempenho de uma habilidade relacionado a meta pretendida. Por exemplo, o ponto obtido após a execução da tarefa. E o conhecimento da performance (CP), para os mesmos autores, pode ser definido como a informação destinada a forma com que se executa o movimento que o indivíduo produziu, características específicas do padrão de execução do movimento, que são responsáveis pelo resultado do desempenho. Como por exemplo, a maneira com que o corpo deve-se posicionar ao executar um chute.

O CR é um método importante de feedback, principalmente para iniciantes. Podendo os indivíduos obterem o feedback sem ajuda específica de um professor ou instrutor. O que já é mais complicado no caso do CP, pois os iniciantes muitas vezes não conseguem visualizar os seus erros sem ajuda de um profissional qualificado (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

2.5.2 Feedback Extrínseco Verbal

As informações que são fornecidas através do feedback extrínseco verbal, visam auxiliar os indivíduos na execução de determinado movimento em relação ao que se considera padrão na performance do mesmo. Desta forma, visando o acerto na próxima tentativa (GOODMAN, WOOD e HENDRICKX, 2004).

O uso do feedback extrínseco verbal possibilita um maior número de operações cognitivas, aumentando assim o nível de processamento das informações, e fazendo com que o indivíduo elabore planos de ação evocando experiências anteriores, a fim de realizar um maior esforço para a elaboração da resposta (BATTING, 1979 citado por SANTOS, 2008).

Os autores Schmidt e Wrisberg (2001) afirmam que os profissionais, sejam professores, instrutores ou treinadores, muitas vezes possuem muita informação para fornecer ao indivíduo sobre diferentes características de

determinado movimento e, quando transmitem essas informações ao mesmo ocasionam uma sobrecarga de informações. Isto exige que o feedback extrínseco verbal seja fornecido por meio de informações claras e objetivas dirigidas aos aspectos básicos do movimento, com um aumento gradual de complexidade (SMITH e LOSCHNER, 2002).

2.5.3 Feedback Extrínseco Visual

A demonstração pode ser considerada o método mais comum para transmitir informações aos indivíduos (GUADAGNOLI, HOLCOMB e DAVIS, 2002), tendo em vista que demonstrações são mais favoráveis para a formação de uma imagem clara do movimento como forma de informação durante a aquisição de habilidades motoras (HORN, WILLIAMS e SCOTT, 2002).

Existem estudos que apontam através de evidências a partir da utilização do feedback extrínseco visual (SMITH e LOSCHNER, 2002), outros que não demonstrar nenhum benefício na aprendizagem e desempenho de habilidade motora por meio do feedback extrínseco visual (VEREIJKEN e WHITING, 1989).

Mesmo com as contradições, é consenso científico que as evidências empíricas apontam a demonstração como uma importante ferramenta no ensino das habilidades motoras. A observação facilita a elaboração de uma representação mental mais elevada, mas a execução dos movimentos também é fundamental para assegurar a qualidade da resposta motora (HODGES e FRANKS, 2002).

Portanto, com relação ao aspecto cognitivo, o feedback extrínseco aumentado visual segundo autores como Magill, Chamberlin e Hall (1991) e Elliott, Lyons e Dyson (1997), produz uma aquisição da habilidade mais rápida e com alto nível de performance durante a prática.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

O método de abordagem a ser utilizado será a análise de conteúdo, geradas através do processo de entrevistas. O estudo é do tipo qualitativo, e se caracteriza por uma pesquisa descritiva. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa pode ser definida como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, tendo como principal objetivo descrever e codificar os componentes de um sistema complexo de significados. A escolha pela pesquisa descritiva se dá por entender que a descrição é o primeiro e essencial passo para caminharmos em direção à compreensão do fenômeno ao qual se estuda (VOLPATO, 2015).

Este método, de caráter qualitativo, é aquele que trabalha de forma predominante com dados qualitativos, ou seja, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números (DALFOVO M; LANA, A; SILVEIRA, A, 2008). Segundo Richardson (1989), o método se difere do quantitativo à medida que não se é empregado instrumentos estatísticos com base na análise de um problema.

3.2 Instrumento da Coleta de Informação

A realização desta pesquisa teve como embasamento as três fases da análise de conteúdo, descritas por Bardin apud Gil (1999), como: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (inferência e interpretação).

Afim de realizar uma revisão bibliográfica com o desígnio de coletar informações pertinentes sobre o assunto deste trabalho, foram utilizados materiais como monografias, teses de mestrado e doutorado, livros e artigos publicados.

Como instrumento da coleta de dados das amostras pré-selecionadas, aplicou-se um questionário semiestruturado constituído de 9 (nove) questões básicas, podendo sofrer acréscimos a partir do desenvolvimento da entrevista de acordo com as respostas obtidas. Esses dados passaram por uma transcrição, para a posterior análise e interpretação.

3.3 Sujeitos do Estudo

Fizeram parte da amostra 8 (oito) professores de educação física da rede pública de ensino, em escolas situadas na cidade de Porto Alegre - RS e região metropolitana. Como critério de seleção, participaram do estudo àqueles que tinham no mínimo 3 anos de experiência como professor de educação física escolar, e que lecionassem do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental a fim de estabelecer uma faixa etária próxima dos alunos, sendo essa de 11 aos 14 anos. Além destes critérios, os sujeitos deveriam estar desenvolvendo em aula algum dos esportes de invasão, podendo haver ou não preferência por algum esporte específico.

3.4 Procedimentos Éticos

Foi realizado um contato inicial com alguns professores de educação física escolar da rede pública de ensino de Porto Alegre - RS e região metropolitana, para verificar a possibilidade dos mesmos em aceitar a participação na pesquisa. Após o aceite daqueles que atendiam aos critérios de seleção, fora marcado dia e horário para a realização das entrevistas. Para tal, com devido consentimento dos entrevistados foi utilizado um gravador com a finalidade de registrar as entrevistas.

Antes da realização da entrevista, o entrevistado assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). A instituição de ensino na qual o professor leciona, também assinou um termo autorizando-o para a realização da entrevista (Anexo 2). Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas.

4. Resultados e Discussão

O principal objetivo deste estudo se dá na investigação da forma com que o feedback extrínseco é utilizado, as diferentes formas de aplicação do professor de acordo com o perfil do aluno, e as formas com que os alunos absorvem o feedback recebido, sempre de acordo com a percepção dos professores. Através das entrevistas realizadas com professores de educação física escolar foi possível coletar dados que vão ao encontro destes objetivos.

Em relação ao ensino dos esportes de invasão todos os entrevistados se mostram favoráveis na utilização destes como conteúdo, colocando-os como elemento fundamental na educação física escolar. Os esportes de invasão mais citados foram o futsal, o handebol e o basquetebol. O entrevistado 7 cita o rúgbi como alternativa de esporte de invasão na escola: *“...E o rúgbi, mais recentemente a gente usa o “tag rúgbi” como um jogo pré desportivo, mas também já com a intenção de introduzir o rúgbi.”* Outro esporte muito citado, que não se enquadra nos esportes de invasão, mas possui um caráter coletivo, foi o vôlei, 6 (seis) dos 8 (oito) entrevistados falaram sobre a aplicação da modalidade.

Segundo Coll et al. (2000) há uma exigência constante de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que aqueles que se referem a estratégias, habilidades e tarefas motoras, mas sim através destes, vivenciar por exemplo, a utilização dos conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas, saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros.

Concordando com esta afirmação, o entrevistado 2 entende que é necessário que se tenha uma preocupação com o todo: *“...A gente trabalha com esportes vamos dizer assim ditos populares, que são os que eles mais gostam, mas a gente direciona para um todo [...] Então entra todo um contexto junto, desde uma cooperação, desde uma ajuda mútua, desde o coleguismo, a amizade, tudo isso a gente vai incluindo junto.”*

O entrevistado 3, se mostrou muito adepto na utilização dos jogos de invasão, diz não usar o futsal como conteúdo por identificar que a modalidade é comumente trabalhada sem direcionamento nas séries anteriores as que leciona, e por conta disto utiliza o futsal como recreação e como um fator motivador para a prática de outros desportos. Para Garganta (2002), as estratégias mais adequadas para se ensinar o jogo, passam por interessar o praticante, recorrendo a uma forma que se tornem motivantes, colocando-o em situações que contenham ingredientes fundamentais do jogo, isto é, presença da bola, oposição e cooperação.

O entrevistado 6 parece concordar com esta metodologia de ensino através do jogo e busca na ludicidade as ferramentas para que, a partir de situações-problema que se baseiam jogos de menor complexidade, os aspectos lúdicos, técnicos, táticos e de regulamento estejam envolvidos (GALATTI; PAES, 2007). Desta forma, o professor expõe: *“O que a gente mais trabalha normalmente é futebol, um pouco de handebol, e trabalha algumas atividades de invasão, que seriam atividades tipo “pega bandeira”, essas atividades mais lúdicas, mas que o pessoal interage e gosta bastante também.”*

Em relação ao feedback extrínseco, todos os entrevistados demonstraram o entendimento em relação ao seu significado, no entanto, mencionaram diferentes formas de aplicação e caracterização do feedback.

Os entrevistados 1, 4 e 6, entendem que o feedback pode ser caracterizado como o retorno que tu forneces aos teus alunos de acordo com aquilo que fora proposto. Assim destaca o entrevistado 4: *“O feedback extrínseco é em relação aos alunos, em relação ao retorno que eles têm dá aula, daquilo que eles estão vivenciando”*. E também, o entrevistado 6: *“...Tu tem que saber passar para eles o que tu pretende com a aula e ao final também dá o retorno sobre o que tu achou, o que podemos melhorar e inclusive o que eles acharam e o que a gente pode fazer diferente.”*

Para Souza e Ferreira (2002), feedback ou retroalimentação é o processo de comunicação que se estabelece com o objetivo de oferecer a uma pessoa ou grupo informações sobre o grau de adequação de suas ações às expectativas de quem emite esse retorno. Sem tais informação de retorno o sistema comporta-se como se estivesse cego, ou seja, não existe uma autoavaliação e as respostas defasadas continuarão ocorrendo, tanto em termos espaciais como temporais (GODINHO, MENDES e BARREIROS, 1995, p. 217).

Para o entrevistado 2, o feedback extrínseco é uma ferramenta muito importante e é preciso utiliza-la como reforço e retomada a todo momento: *“...É bom e eu acho que tem que ter sempre, sempre retomando, tem que estar sempre retomando tudo com eles.”* Concordando assim com Freire (2001), que diz que o papel do feedback funciona como fonte de informação, meio de constante reforçamento e motivação, agindo através de uma fonte externa como o professor.

A constante comunicação para com os alunos foi considerada por alguns dos entrevistados de grande relevância na aplicação dos feedbacks. Foi mencionada a parte didática em associação a definição do feedback extrínseco, onde para os entrevistados o feedback se insere na explanação da atividade e no ato de sanar dúvidas referente à prática. Os autores Tonello e Pellegrini (1998), conceituam a utilização de um modelo de feedback como a transmissão de informações sobre o objetivo a ser atingido na ação, mostrando o que é necessário para a aprendizagem de uma habilidade, diminuindo, assim, as dúvidas sobre como deve ser realizada a ação.

Desta forma, classifica o entrevistado 1: *“Na verdade, tu propõe uma atividade, as dúvidas vem e tu pode explicar pra eles e mostrar, demonstrar as maneiras de se fazer os fundamentos, as atividades.”* E o entrevistado 8: *“...eu vou explicar pro meu aluno o exercício né, então eu dou o feedback de como vai ser. Eu posso mostrar, eu posso fazer, eu posso enfim, fazer com que nas palavras eles entendam, mas também posso mostrar.”*

O entrevistado 7 entende o uso do feedback como uma forma de ampliar o aprendizado dos estudantes, e traz em sua resposta à necessidade de o aluno lidar com o erro dentro do processo: *“...no momento em que tu tá trabalhando a questão prática, o aluno está aprendendo, então o erro ele faz parte do processo de aprendizagem. E a questão do feedback é uma forma do próprio aluno entender de que forma o gesto técnico ou o fundamento tá sendo avaliado pelo professor, se ele está fazendo da forma correta, se não está fazendo da forma correta, aí o professor corrige”*.

Portanto, o entrevistado 7 corrobora com o pensamento de Mesquita (1998), que entende que uma das tarefas mais importantes que se espera de todo professor é a capacidade de corrigir os erros dos seus alunos. A fonte externa, o professor, precisa então agir auxiliando os indivíduos a minimizar os erros em seus movimentos por meio das correções necessárias (HODGES e FRANKS, 2002).

A utilização do feedback extrínseco como artifício pedagógico demonstrou-se como uma ferramenta empregada por todos os entrevistados durante as aulas que aplicam. O feedback é considerado como um processo de auxílio e estímulo para a mudança de comportamento, ajudando no aprimoramento da performance

individual, colaborando para que o indivíduo desenvolva novas habilidades. (HERINGER, 2003). A comunicação efetuada através de feedback compreende, como bem se sabe, um instrumento fundamental para o controle das decisões, porque permite a avaliação contínua do desempenho planejado contra o desempenho esperado (OLIVEIRA, 2001).

Neste sentido, no que se refere a performance individual e na comunicação como um instrumento fundamental no controle das decisões, pode se perceber diferenças entre um entrevistado e outro no que se refere ao trato com as individualidades existentes em um grande grupo. Isso se dá principalmente sob um olhar mais tecnicista voltado a execução da tarefa, em associação a aptidão do aluno, separando assim o sucesso do insucesso relacionado a performance.

Essa diferenciação ou não em relação a aplicação do feedback de acordo com a aptidão e a necessidade de individualizar o estímulo, se dá por alguns motivos citados pelos professores entrevistados, que pesam para um lado ou para o outro, como por exemplo: o número de alunos nas turmas, a motivação do aluno, e a grande diferença de grupos em uma mesma turma.

Para o entrevistado 5, existe a necessidade de individualizar os estímulos: *“Sim, tem que ser desenvolvido diferenciação com eles, até porque a parte motora deles ultimamente não tem sido tão desenvolvida, então tem uma diferenciação de um aluno para o outro.”* O entrevistado 3 concorda, e reforça que o professor precisa estar atento as demandas de acordo com as vivências do aluno: *“Eu observo assim que muitas vezes a orientação é totalmente oposta pra um ou pra outro de acordo exatamente com esse potencial, com as vivências que o aluno tem, uma série de fatores aí que influenciam no aprendizado do aluno de acordo com o que se está querendo.”*

O entrevistado 1 acredita que é importante que se individualize, mas vê as turmas com uma grande quantidade de alunos como um empecilho para tal. Além dessa questão, o entrevistado nos remete a pensarmos na necessidade de inclusão nas aulas de educação física, tanto de alunos portadores de determinada deficiência física ou motora, como também daqueles que não se consideram aptos para realizar as tarefas solicitadas.

Ainda acrescenta, referindo-se ao potencial técnico tático dos alunos, e sua relevância para o desenvolvimento das aulas: *“O potencial técnico tático interfere, porque nós temos alunos que na questão motora, não significa que porque ele seja muito bom que ele consiga corresponder com os objetivos da aula, então pra esse aluno também é importante não levar somente em consideração a parte técnica, mas o que realmente ele consegue apresentar dentro dos objetivos que se tem nos conteúdos de educação física.”*

Já o entrevistado 2, ao afirmar que realiza uma diferenciação de acordo com o potencial técnico tático do aluno e traz como elemento importante a cooperação entre os alunos *“Então, isso é muito importante porque aquele aluno eu costumo pedir pra ele a cooperação para com aqueles que não tem uma habilidade maior. Ajudar, sabe, o que sabe mais ajuda o que sabe menos, e isso dá muito certo em escola, muito certo.”* Muito próximo daquilo que também acredita o entrevistado 8: *“Para uns tu tem que explicar mais, tu têm que usar outros recursos pra que eles consigam fazer, não só explicar, tem que mostrar e aí a gente usa o que tem mais facilidade pra fazer essas demonstrações e enfim, acho que é isto.”*

Em contrapartida, o entrevistado 6 afirma não realizar diferenciações: *“Normalmente não, eu trato um grupo como um todo e normalmente eu não falo individualmente, eu falo com todos e não faço essa diferenciação de técnica ou não.”*

De acordo com o professor entrevistado 4, o mais importante é fazer com que o aluno participe da aula, sem que seja levado em consideração fatores técnicos e táticos como elementos avaliativos: *“Na verdade assim, em relação a parte técnica de cada aluno, como é uma educação física escolar com cerca de quarenta alunos por turma que a gente tem hoje no estado, a gente não valoriza, eu não valorizo muito a parte técnica como processo de avaliação, até porque hoje a gente fazer os alunos participarem de atividades físicas, participarem das aulas, já é um grande obstáculo.”*

Explorando de uma fala associada a uma educação ampla em relação ao que se esperar da aprendizagem, o professor entrevistado 7 afirma que o mais importante para ele não está na execução do gesto técnico, ou seja, individualizar por questões técnicas e táticas para ele não é o caminho. E sim, focar nos saberes que são gerados a partir da explanação de gestos e habilidades associados ao

contexto da prática e de valores sociais que permeiam através dela, o que dá significado e sentido a palavra ampla utilizada pelo professor. Segundo ele: *“Eu tenho alunos que por muitas vezes eles não realizam a pratica mas eu estou vendo que eles entenderam o principio da aprendizagem do gesto técnico, de como realizar, mas naquele momento eles podem não conseguir reproduzir da forma mais parecida com a forma correta de fazer o gesto técnico, mas a aprendizagem é muito mais ampla.”*

No que se refere a frequência do uso do feedback, os entrevistados possuem uma concordância. Todos os professores acreditam na importância da aplicação contínua do feedback, seja ele aplicado através de uma retomada de uma aula para outra, em uma conversa individual ou coletiva, em uma instrução específica na demonstração das atividades, e também após o resultado de uma determinada tarefa executada.

O feedback transmitido com muita frequência pode produzir uma função de dependência que melhora a performance quando está presente, mas permite que se deteriore quando for retirado muito tarde. Isso pode ser benéfico enquanto a orientação se faz presente, no entanto, o aluno pode se tornar dependente desta orientação. Por isto, é necessário que se leve em consideração alguns fatores em relação a frequência, a forma, a periodicidade, a magnitude, a direção e a estruturação do feedback, de maneira a minimizar o risco de dependência (SCHMIDT, 1993).

O entrevistado 4 acredita que tem que ser com uma frequência diária para os alunos, e que eles necessitam de um retorno em relação a aquilo que eles estão desempenhando. O conceito de retomada surge novamente, e o entrevistado 5 reafirma isto: *“Sempre. Tem que estar sempre retomando essa parte com os alunos, porque se não vai ser muito difícil deles compreenderem tudo o que é passado.”*

Concordando, o entrevistado 7 reafirma a necessidade de retomar o uso das informações de maneira frequente, e além disto, a importância de se usar o feedback em prol de um objetivo traçado: *“...em alguns casos tu precisa retomar frequentemente né, até que o aluno consiga aprender o gesto técnico ou a forma como tu está querendo, que a modalidade que tu está trabalhando naquele*

momento, que sejam alcançados os objetivos que tu traçou pra aquela unidade didática.”

Para o entrevistado 3 é necessário que se faça a utilização do feedback no decorrer das aulas de maneira contínua, percebendo que através da sua prática, a repetição das mesmas orientações de forma a fazer com que o aluno se lembre dá resultados. Segundo ele: *“Então penso que é em tempo integral né, eu vejo que nas minhas aulas ou nos meus treinos eu paro o tempo inteiro para fazer uma orientação ou outra porque eu vejo que é necessária, e muitas vezes repetir as mesmas orientações que eu dei a um tempo atrás porque a gente observa que se não for assim não evolui né, isso na prática.”*

Em outra questão, o mesmo entrevistado reforça o seu perfil como professor, associando a repetição como uma forma benéfica de absorção dos alunos, de acordo com as suas vivências como professor: *“Eu sou um cara que normalmente eu até sou chato um pouco, eu faço muita repetição assim, as vezes eu não sou muito claro do que eu quero, até tenho a ideia bem clara na cabeça, dou meu feedback e a molecada as vezes não realiza né o que eu propus na orientação, e aí eu repito, ai eu repito, e a coisa vai né.”*

Os professores são responsáveis por proteger a criança no período de iniciação esportiva, proporcionando-lhe experiências positivas para prolongar sua participação no esporte, visto que o principal objetivo desse processo na infância não é formar campeões (NUNOMURA; CARRARA; TSUKAMOTO, 2010). Desta forma, os professores entrevistados concordam na totalidade de suas respostas que o esporte é uma importante ferramenta de ensino na educação física escolar, e o feedback é um recurso necessário e benéfico dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Afirmando, assim, o entrevistado 8: *“É fundamental né, para que tu consiga alcançar um resultado excelente tu tem que ter esses feedbacks né, todos que tu puder, porque ajuda a melhorar as técnicas, então tem que ter.”* E também, o entrevistado 3 reforçando com palavras muito similares: *“Eu acho que ele é fundamental. Ele é fundamental porque na verdade o aluno ou atleta, enfim, dependendo do nível com que se está trabalhando, ele sempre pode melhorar,*

sempre pode evoluir tanto tecnicamente quanto taticamente e aí o feedback extrínseco esse acaba sendo um auxiliar, uma muleta muito importante pra essa evolução técnica e tática.”

O entrevistado 5 destaca que, na sua opinião, os alunos estão chegando para o seu contexto educacional com déficits motores, o que tende a atrapalhar o desenvolvimento evolutivo dos esportes como conteúdo. Por isso, considera muito importante utilizar os feedbacks como forma de instrução, estímulo e correção no ensino dos esportes: *“Olha é muito importante, até mesmo como eu já tinha falado a parte do desenvolvimento motor está prejudicada. Se a gente não tiver esse trabalho a fino modo, vai ser muito prejudicado.”*

Para Moraes e Varela (2007), a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, entre outros. Sendo assim o feedback na relação professor/aluno, pode apresentar uma função importantíssima, gerando um estímulo ao praticante. Essa motivação pode ser afetada por diversos fatores, e é necessário que o professor esteja atento a algumas questões individuais de caráter psicológico que possam vir a propiciar um baixo desempenho dos alunos em aula.

Ao serem questionados sobre suas crenças em relação a interferência dos fatores psicológicos no desempenho do aluno, e, na forma com que os professores irão utilizar o feedback, todos responderam que sim, que acreditam que a motivação acerca de fatores psicológicos externos e internos podem afetar no desempenho e no feedback do professor.

Alguns inclusive colocaram a motivação do próprio professor como um meio influenciador. Desta forma, manifestou-se o entrevistado 1: *“Sim, até o meu né. Até o meu retorno pra eles modifica conforme o momento em que eu estou, então às vezes acontece uma situação adversa na aula que a gente muda completamente o planejamento, inclusive como a gente vai transpor isso pro aluno.”*

Algumas questões como o nível de motivação dos alunos para realizar a prática, a concentração, e até mesmo a maturidade dos mesmos foram citados como percepção dos professores entrevistados em relação a possíveis interferências na forma de absorção do aluno do feedback extrínseco ministrado. O que fora

consenso, é que essa etapa de convencimento, explicação, correção e diálogo fazem parte do cotidiano das aulas como tarefa do professor, e é explícito que quando os indivíduos recebem feedback extrínseco sobre seu desempenho, existe a tendência de condução a respostas mais facilmente (GOODMAN, WOOD e HENDRICKX, 2004).

Algumas técnicas de intervenção podem vir a serem úteis com o objetivo de fazer com que os alunos controlem seus níveis de ansiedade, desta forma, contribuindo para uma melhora no desempenho (MORAES apud VOSER, 2003). Segundo Hodges e Franks (2000), dicas de como executar o movimento ou demonstrações do movimento, informações verbais e demonstrações beneficiem a aprendizagem. A absorção do aluno ao feedback fornecido é importante dentro do processo de desenvolvimento.

A questão da maturidade dos alunos foi abordada pelo professor entrevistado 1, se referindo a diferentes perfis dentro de uma mesma turma. Determinadas manifestações, brincadeiras e inquietudes fora de hora surgem como obstáculo para a absorção destes e de outros alunos que podem vir a ser atrapalhados no momento de compreender uma tarefa a ser executada: *“A questão da maturidade tem muita importância assim né, porque a maturidade do aluno em relação ao que ele entende como a aula, como o esporte, isso vai fazer com que ele absorva melhor a questão do feedback [...] Então tem alunos que conseguem corresponder melhor, eles ouvem, eles prestam atenção, eles prestam atenção no movimento quando você vai dar um feedback de correção, por exemplo motora né. Mas a imaturidade, a brincadeira fora de hora, fora de contexto, acaba prejudicando bastante.”*

Em concordância com o entrevistado 1, o professor entrevistado 5 também aborda essa dificuldade que os alunos possuem em prestar atenção naquilo que está sendo proposto: *“Olha, a grande maioria quando a gente tá conversando diz que assimilou bem, mas chega na hora da prática não demonstra isso. Devido à falta de atenção e concentração no momento das explicações das atividades.”*

Ainda sobre essas situações, o mesmo entrevistado também sugere que se tenha uma abordagem fora do grande grupo: *“...teria que ser separado em pequenos grupos para ser absorvido melhor esse feedback com eles, porque eles já têm*

dificuldades de compreensão e muitas vezes os alunos ficam conversando e acabam fazendo com os que tem mais dificuldades não compreendam tão bem as aplicações das atividades.”

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), os iniciantes muitas vezes não conseguem visualizar os seus erros sem ajuda de um profissional qualificado. E para isso, o papel do professor torna-se fundamental. O entrevistado 7 concorda com os autores e afirma: *“Eu creio que a medida que esses alunos vão tendo a oportunidade de errar, que no momento que esse erro está acontecendo o feedback está mostrando e também sendo um fator de ampliar a auto estima do aluno, fazer com que o aluno perceba que o erro é sim parte do processo de aprendizagem e que o professor está ali não como um técnico que cobra desempenho mas como um professor que proporciona momentos de aprendizagem, eu acho que aí sim, aí o feedback é potente na construção da aprendizagem, mas acho que só dessa forma.”*

De acordo com os entrevistados, existem perfis que dificultam o uso do feedback, possuindo assim uma menor absorção. Para o entrevistado 3, o perfil do aluno que apresenta maiores dificuldades ao professor está totalmente ligado a aqueles que possuem menor absorção do feedback, e os problemas podem ser diversos: *“Eu percebo que o perfil do aluno é diretamente proporcional a absorção do feedback. O aluno que é disperso, que ele não foca no jogo ou na atividade, ele tem uma absorção muito menor do feedback né. Sei lá, ele está com a atenção voltada para outra situação, tá com problema familiar ou algo do gênero ai ele acaba não absorvendo bem esse feedback.”*

O entrevistado 1 reforçou a questão da imaturidade, mas também apresentou outro ponto, que diz respeito a alta capacidade de aptidão de alunos para a prática desportiva: *“...a questão do alto nível técnico do aluno, né, porque isso também dificulta bastante porque ele já acha que sabe muito então fica difícil as vezes tu querer corrigir ou querer fazer com que ele tenha um pouquinho mais de solidariedade com os colegas. Quando ele sabe muito, ele acha que não precisa mais nada, então esse é um aluno também complicado de dar um retorno.”*

E mais uma vez, surge através dos entrevistados 4 e 6 o aspecto motivacional para a realização da prática. Segundo o entrevistado 4, muitos alunos simplesmente

não querem fazer a prática da educação física escolar, o que muitas vezes dificulta sua abordagem. E para o entrevistado 6 o fator motivacional vai ao encontro do nível de capacidade de absorção do aluno, onde para ele a motivação para praticar é a chave para que essa absorção dos feedbacks extrínsecos ocorra: *“Acho que tem muito a ver com aquela questão da motivação né, o aluno motivado, o aluno que gosta da atividade ele com certeza vai desempenhar melhor, vai absorver melhor do que aquele aluno que não tem vontade. Com certeza tem uma grande diferença aí.”*

O professor é responsável por criar ferramentas que tornem sua aula atrativa para seus alunos. Portanto, é papel do professor motivá-los, e nesse sentido o feedback extrínseco surge como objetivo de motivar os indivíduos para aumentar seus esforços no sentido de alcançar as metas estabelecidas, principalmente por meio de informações sobre o progresso na execução da tarefa, estimulando assim os indivíduos a persistirem na tarefa por mais tempo e com mais empenho (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

O entrevistado 8 também nos expõe dois perfis tal como citado por outros professores, aquele que tem grande aptidão pela prática e se considera “o melhor”, e aquele aluno desmotivado. E, de acordo com sua opinião, os desinteressados absorvem melhor o feedback, mas não possuem o interesse em dar uma boa resposta ao estímulo: *“Mas, enfim, eu acho que o perfil, os que tem menor motivação até aceitam mais dos que se acham os melhores, mas acontece é que eles não têm o interesse em melhorar porque aquilo não é o foco deles.”*

Usualmente o feedback extrínseco é fornecido principalmente por meio de elementos verbais ou visuais, isto é, dicas em como executar o movimento ou demonstrações do movimento (HODGES e FRANKS, 2000). Para Schmidt (1993 citado por PIEKARZIEVCZ, 2004, p.19), as 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.

Com relação ao feedback extrínseco visual ou demonstrativo, este é o método mais utilizado para serem transmitidas informações aos indivíduos (GUADAGNOLI, HOLCOMB e DAVIS, 2002). Isto porque, uma suposição comum é que

demonstrações são mais favoráveis do que explicações verbais ou métodos de tentativa e erro para transmitir informações aos indivíduos durante a aquisição de habilidades motoras (HORN, WILLIAMS e SCOTT, 2002).

Diante destas afirmações os entrevistados foram questionados sobre se observam diferenças entre a utilização do feedback verbal e visual, no que diz respeito a absorção do aluno a estes estímulos. Neste sentido, todos os entrevistados acreditam que através da visualização a partir de demonstrações os alunos compreendem e executam melhor.

Para o entrevistado 6: *“Eles só absorvem quando eles veem o que tu quer, o que tu está fazendo, até pelo foco, muitas vezes tu só falar eles não prestam muita atenção, agora demonstrando eles param e olham o que tu está fazendo e o resultado é bem melhor.”* Esta fala tem relação com Hodges e Franks (2002 citado por SANTOS, 2008), onde afirmam que a observação de um modelo de movimento, facilita em uma maior elaboração mental no momento da realização de um determinado movimento, sendo que a execução também é essencial para garantir a qualidade da resposta motora.

O entrevistado 1, 3 e 4 seguiram a mesma linha. O entrevistado 1 afirmou: *“Sim, muita diferença, tem alunos que são bem visuais, que a gente fala, conversa com eles assim, mas vê que só o retorno verbal as vezes não funciona. Eles são bem visuais mesmo, então tu tens que estar falando e se movimentando ao mesmo tempo para que eles possam entender.”*

A constatação do entrevistado 3 se deu também neste sentido: *“Eu observo que, eu sempre demonstro a atividade antes de realizar porque tem muitos que conseguem só desenvolver quando o feedback é demonstrativo através da visualização, e outros através da explicação, mas eu percebo que a maioria deles é através da visualização do movimento, ou enfim, do que se está se propondo a fazer.”*

Corroborando, o entrevistado 4 reforça a necessidade de mostrar o que está sendo proposto, principalmente por se tratar de turmas numerosas: *“Mas naquilo que a gente consegue mostrar, visualizar pra eles, não só em parte teórica, mas eles conseguem visualizar o outro fazendo, eles conseguem ter mais absorção porque o*

simplesmente ouvir com uma turma de quarenta alunos, eles têm muita dificuldade de absorver e ter o retorno. Então visualizando eu sempre vejo que eles têm mais facilidade.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo é possível realizar algumas considerações a partir das respostas dos entrevistados, em associação também ao que se faz presente na literatura. A educação física escolar abrange uma série de aspectos que a circundam e que necessitam de atenção do professor, aspectos estes que muitas vezes ultrapassam as habilidades motoras e o ensino dos esportes. E diante disto, ter o conhecimento do que é o feedback extrínseco e o controle do seu uso, tende a promover bons resultados a nível de participação e também de desempenho dos alunos.

A lógica dos esportes de invasão, conteúdo central deste trabalho para a análise da aplicação do feedback, nos remete a necessidade de constantes estímulos a fim de desenvolver uma percepção de tempo e espaço, a cognição, a tomada de decisão, gerando assim a capacidade dos alunos de criarem estratégias que o auxiliem na resolução de situações problema. Portanto, o professor ao ensinar precisa estar atento as demandas do grupo de alunos, e através das suas instruções, respeitar as individualidades e promover o desenvolvimento pessoal de cada aluno dentro do objetivo geral.

De tal forma, cabe ao respectivo professor analisar o contexto em que se insere, o perfil das turmas no qual leciona, para que através disto possa determinar de que forma irá realizar sua abordagem pedagógica no sentido de promover a aprendizagem aos alunos. Podendo utilizar-se de diversas formas de aplicação do feedback extrínseco, seja em caráter coletivo ou individual, como importante ferramenta inclusa na relação professor-aluno dentro de um processo pedagógico.

Em relação ao ponto de vista dos entrevistados, os mesmos se mostraram adeptos a utilizar os esportes de invasão como conteúdo, visto que, muitos destes são considerados tradicionais e auxiliam na adesão dos alunos à prática. Todavia, demonstraram não só se utilizar da prática pela prática, mas da necessidade de um

ensino amplo, citando diversas vezes fatores e valores sociais, motivacionais e inclusivos que os esportes de invasão podem propiciar a quem os pratica.

Chama atenção de forma positiva o olhar crítico que alguns dos professores demonstraram sobre o fato de ainda haver aulas não dirigidas por parte de outros docentes, citando que isso vem ocasionando déficits motores e falta de compreensão dos jogos. Um dos entrevistados nos cita que por entender que determinada modalidade é comumente trabalhada sem direcionamento, esta é utilizada como uma recreação, ou um aquecimento, se fazendo presente sempre próxima de outros conteúdos, sendo ativo de instruções e correções.

Outra questão de relevância é a variabilidade dos conteúdos desenvolvidos, durante o processo de entrevistas alguns professores citaram que gostam de atividades variadas, como o atletismo, práticas de aventura e ginásticas. Mesmo que estas modalidades não façam parte da temática central da pesquisa realizada e possuem lógicas internas distintas dos esportes e jogos invasivos, também necessitam do uso do feedback extrínseco.

Ao analisarmos as diferentes formas de aplicação do feedback extrínseco, podemos verificar que há divergências entre os entrevistados. No entanto, esta divergência ocorre por meio de sinônimos que buscam alcançar um objetivo muito próximo, seja este de instrução, estímulo, retomada, correção ou uma resposta a determinada performance. Desta forma, pode-se concluir que todos os professores entrevistados fazem uso do feedback, seja ele com auxílio verbal ou sonoro, ou visual e demonstrativo.

Os estudos apontam que o feedback verbal faz parte de toda e qualquer situação que envolva o ato de educar, principalmente no que se refere aos anos iniciais de ensino, portanto esta forma de estímulo do feedback extrínseco possui grande relevância. Se tratando do feedback visual, as demonstrações facilitam o entendimento através da visualização, faz com que os alunos aumentem seus níveis de concentração e foquem no que está sendo mostrado.

Em ocasião de diversos fatores que foram levantados pelos entrevistados como turmas grandes, maturidade, concentração, paciência, nível técnico dos alunos, o estado de desenvolvimento das habilidades motoras no qual se

encontram, entre outros, acredito que a soma destes estímulos de forma verbal e visual facilitem no processo de aprendizagem. Importante salientar que os professores apresentaram boa escolha, com respaldo na literatura, ao relatarem que no ato de demonstrar se torna mais fácil para o aluno realizar a tarefa.

De fato, é importante que o feedback extrínseco se faça presente de forma contínua, repetitiva, corretiva e estimuladora, conforme relatado pelos professores entrevistados. No entanto, é preciso que estejamos atentos no sentido de não criar dependências em nossos alunos, fazendo com que os mesmos realizem determinada tarefa somente sob uma determinada orientação ou estímulo.

Nos dias de hoje, estimular a participação dos alunos na aula de educação física é um desafio e um papel principal do professor, e para isto, as aulas precisam ser atrativas e o professor um motivador capaz de atrair a atenção e o gosto pela prática dos seus alunos. Temos como missão incentivar esses indivíduos a manterem uma prática de vida saudável e ativa ao longo de todo seu desenvolvimento, e o esporte é uma das boas e adequadas ferramenta para tal.

Para a realização de novos estudos ou complementação desta pesquisa, sugiro que se realize observações de caráter presencial e contínuo em aulas, em um período trimestral, semestral, anual, ou até mesmo de mais tempo. Acredito que através destas observações se possa identificar de maneira mais fidedigna e concreta o grau de interação entre professores e alunos, a forma de aplicação do feedback, tal como os níveis de absorção e o ganho de aprendizado dos alunos em relação aos estímulos extrínsecos recebidos do professor.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. **O desenvolvimento da competência tática no desporto: o papel dos constrangimentos no comportamento decisional.** Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 537-540, 2009.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C.: **A Pedagogia do Esporte e as Dimensões dos Conteúdos: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.** Revista da Educação Física / UEM. Maringá, v. 20, nº 2, p. 281 – 289, 2º trim., 2009.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos.** Lisboa, Dinalivro, 1994.
- BETTI, M. **Cultura corporal e cultura esportiva.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.7, n.2, p. 44-41, 1993.
- BEURLEN, Carla; COELHO, Maria Flávia; KENSKI, Julia. **Feedback em e-learning: possibilidades e desafios.** Rio de Janeiro: Quickmind – Tecnologia em Conhecimento, 2006.
- BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento.** Revista Movimento, Escola Superior de EF da UFRGS, ano VI, n.12, p. XIV-XXIV, 2000/1.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, I. J. **Efeitos de frequência relativa do feedback extrínseco na aprendizagem de uma habilidade motora discreta simples.** Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 1988.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1996. nf.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008
- DIETRICH, Knut. **Os Grandes jogos: Metodologia e Prática.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

ELLIOTT, D.; LYONS, J.; DYSON, K. **Rescaling an acquired discrete aiming movement; specific or general motor learning?** Human Movement Science, v. 16 (1), p. 81-96, 1997.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento.** Cadernos Cedes, Campinas, SP, ano 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol.** 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GALATTI, L. R et al. **Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos.** Conexões, Campinas, v. 6, 2008, p. 397408, jul., 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas-SP.** Conexões, Campinas, v. 5, n. 2, p. 31-44, 2007.

GALVÃO, Z. (2002). **Educação Física escolar: a prática do bom professor.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1), 65-72.

GARGANTA, J.M. **O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências.** Revista Movimento, Ano IV, Nº 8, Porto Alegre, 1998.

GARGANTA, J.M. **Competências no ensino e treino de jovens futebolistas.** Universidade do Porto. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 8. Nº 45, 2002.

GARGANTA, J. (2006). **Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol.** In Go Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp.313-326). Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

GARGANTA, J., GUILHERME, J., BARREIRA, D., BRITO, J. & REBELO, A. (2013). **Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol.** In F. Tavares (Ed.), Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 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.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FRAGA, Alex Branco. **Referencial Curricular de Educação Física.** In: **Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento

Pedagógico. (Org.). 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2, p. 113-181, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES. Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GOODMAN, J.S.; WOOD, R.E.; HENDRICKX, M. **Feedback specificity, exploration and learning**. Journal of Applied Psychology, v. 89, p. 248-262, 2004.

GRAÇA, A. **Os comos e quando no ensino dos jogos**. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O ensino dos jogos desportivos. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 27-34.

GRAÇA, A., & MESQUITA, I. (2007). **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(3), 401-421.

GRECO, P.J. **Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos**. 2001. In: SILAMI, G.E.; LEMOS, M.L.K.; GRECO, P.J. Temas Atuais VI - Educação Física e Esportes, 1. ed. Belo Horizonte: Healt, 2001. p. 48-72.

GRECO, Pablo Juan. **La formación del jugador inteligente**. Revista Stadium, Buenos Aires, v. 22, n. 128, p. 22-31, 1988.

GUADAGNOLI, M.; HOLCOMB, W.; DAVIS, M. **The efficacy of video feedback for learning the golf swing**. Journal of Sports Sciences, v. 20, p. 615-622, 2002.

HERINGER, Benedita Hirene de França. **A influência da comunicação organizacional no desempenho humano: um estudo de caso da relação entre gerentes e colaboradores em uma empresa do setor de autopeças do Vale do Paraíba**. Dissertação de Mestrado em Administração. Taubaté: Departamento de Economia, Contabilidade, Administração e Secretariado, Universidade de Taubaté, 2003.

HODGES, N.J.; FRANKS, I.M. **Attention focusing instructions and coordination bias: implications for learning a novel bimanual task**. Human Movement Science, v. 19 (6), p. 843-867, 2000.

HODGES, N.J.; FRANKS, I.M. **Learning as a function of coordination bias: building upon pre-practice behaviors**. Human Movement Science, v. 21, p. 231-258, 2002.

HODGES, N.J.; FRANKS, I.M. **Modeling coaching practice: the role of instruction and demonstration**. Journal of Sports Sciences, v. 20, p. 793-819, 2002.

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

HOPPER, T., & BELL, R. (2001). **Games classification system: teaching strategic understanding and tactical awareness.** The California Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 66(4), 14-19.

HORN, R.R.; WILLIAMS, A.M.; SCOTT, M.A. **Learning from demonstration: the role of visual search during observational learning from video and point-light models.** Journal of Sports Sciences, v. 20, p. 253-269, 2002.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2001.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos.** São Paulo: Phorte, 2002.

MACHADO, A. A. **Interação: um problema educacional.** In: DE LUCCA, E. Psicologia educacional na sala de aula. Jundiaí: Litearte, 1995.

MAGALHÃES, AE.; NAVARRO, A.C. **Efeitos do feedback extrínseco na aprendizagem de uma habilidade motora nova no futebol.** Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Gama Filho, 1998.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** São Paulo, Editora Edgard Blucher Ltda, 2000.

MAGILL, R.A.; CHAMBERLIN, C.J.; HALL, K.G. **Verbal knowledge of results as redundant information for learning an anticipation timing skill.** Human Movement Science, v. 10 (4), p. 485-507, 1991.

MARINA, J. A. (2010). **La educación del talento.** Barcelona: Ariel.

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

MATTA, M.O.; GRECO, P.J. **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica esportiva aplicada ao futebol.** Revista Mineira de Educação Física, Viçosa, 4 (2): 34-50, 1996.

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

MEMMERT, Daniel; HARVEY, Stephen. **Identification of non-specific tactical tasks in invasion games.** Physical Education and Sport Pedagogy, London, v. 15, n. 3, p. 287-305, 2010.

MENEZES, R.P. **O ensino dos sistemas defensivos do handebol: considerações metodológicas acerca da categoria cadete.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2010.

MENEZES, R.P.; SOUSA, M.S.S.; BRAGA, J.W.C. **Processo de ensino-aprendizagem-treinamento de handebol para a categoria mirim em instituições não- formais de ensino: concepções e metodologias.** Conexões, v.9, n.2, p.49-69, 2011

MENEZES, Rafael Pombo. **Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos.** Motriz, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 34-41, 2012.

MESQUITA, I. **A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol. Estudo experimental no escalão de iniciados feminino.** Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, 1998.

MESQUITA, I. **Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos.** In: GARGANTA, J. (Ed.). Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos. Porto: Convergence Artes Gráficas, 2000. p. 73-89.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, USP, V.1, Nº3, 1996.

NUNOMURA, Myrian; CARRARA, Paulo Daniel Sabino; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Ginástica artística e especialização precoce: cedo demais para especializar, tarde demais para ser campeão!** Revista de Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 305-14, 2010.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. **O ensino do Basquetebol.** In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O ensino dos jogos desportivos. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 61-94

PAIM, M. C. e PEREIRA, E. (2004). **Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola.** Revista Motriz. Rio Claro: Vol (100), n. 3, p.159-166.

PAULA, Paula Figueiredo Ângela de; GRECO, Pablo Juan; SOUZA, Pablo Ramón Coelho de. **Tática e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos.** In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. Temas Atuais V em Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Saúde, 2000. p.11-27.

PIEKARZIEVCZ, L.E.; CAMPOS, W. **Efeitos do feedback extrínseco aumentado no processo de aprendizagem de uma habilidade motora fechada.** Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, 2004.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **A legitimidade do moderno sentido de esporte: um olhar sobre a história do esporte no Brasil.** Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação. Belo Horizonte, MG: UFMG/EEF, 1996.

PLACEK, J. H. **Integration as a curriculum model in Physical Education: possibilities and problems.** In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. D. (Ed.). Student learning in Physical Education: applying research to enhance instruction. Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 287-311.

RICCI, Giuliano Salera et al. **Avaliação da aprendizagem do handebol por jovens entre 11 e 14 anos a partir do método situacional.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E.; TJEERDSMA, B. L. **Foundations for the learning and Instruction of Sport and Games.** Journal of Teaching in Physical Education, v. 15, n. 4, p. 399-417, 1996.

ROCHEFORT, R. S. **Voleibol: das questões pedagógicas... a técnica e tática do jogo.** Pelotas: Ed. Universitária, 1998.

SÁ, R.N.; VARGAS, R. **Feedback extrínseco na performance técnica do futsal.** Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto da PUCRS. Vol.4, Nº1, 2011.

SANTOS, Matheus Martins Lopes dos. **Efeitos do feedback extrínseco na performance da 10 manobra ollie em skatistas do município de Irati -PR.** 2008. Monografia de graduação – Universidade Estadual do Centro -Oeste, Irati.

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora**. São Paulo, Ed. Movimento, 1992.

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática**. Tradução de Flávia da Cunha Bastos e Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, 1993.

SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A.; **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, S. A. I. **Valores em Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SMITH, R.M.; LOSCHNER, C. **Biomechanics feedback for rowing**. Journal of Sports Sciences, v. 20, p. 783-789, 2002.

SOUZA, Agamemnom Rocha; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **Introdução à administração: uma iniciação ao mundo das organizações**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Pontal, 2002.

TANI, Go Américo; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TAVARES, Fernando. **Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos colectivos**. In: OLIVEIRA, José; TAVARES, Fernando. (editores). *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos*. Porto: Universidade do Porto, 1996. p. 25-32.

TEIXEIRA, L. A. **Frequência de conhecimento de resultados na aquisição de habilidades motoras: efeitos transitórios e de aprendizagem**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v7, n2, p 8-16, 1993.

TONELLO, Maria Georgina Marques; PELLEGRINI, Ana Maria. **A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, 12(2): 107 -14, jul./dez. 1998.

TUBINO, M. J. G. **Esporte Cultura e Paz**. Monoel José Gomes Tubino, Kenia Maynard da Silva. – Rio de Janeiro: Shape 2006.

UGRINOWITSCH, H.; TERTULIANO, I.W.; COCA, A.A.; PEREIRA, F.S.; GIMENEZ, R. **Frequência de feedback como fator de incerteza no processo adaptativo em aprendizagem motora**. Revista Brasileira de Ciências e Movimento. Brasília v.11 n.2 p. 41-47 junho, 2003.

VEREIJKEN, B.; WHITING, H.T.A. **A dynamical systems approach to skill acquisition.** Quarterly Journal of Experimental Psychology, v. 45 (A), p. 323-344, 1989.

VOLPATO, Gilson Luiz. O método lógico para redação científica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 9, n. 1, 2015.

VOSER, R. da C. **Futsal: Princípios Técnicos e Táticos.** 2ºed. Canoas. Ulbra. 2003.

WILLIAMS. L. Richard. **Preciso saber se estou indo bem!!** Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre objetivos, procedimentos, instrumento de coleta, riscos e benefícios, descritos abaixo, no caso de concordar em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode recorrer ao Responsável da Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51)3308–5812.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.”**

Pesquisador Responsável: José Cicero Moraes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Telefones para contato: (51) 3308-5812 e-mail: cicero@esef.ufrgs.br

Participante: Jeferson Mateus Ramos da Silva tel: (51) 985292781 e-mail:

jef_matheus@hotmail.com

Instituição que pertence o aluno: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – ESEFID/UFRGS

O objetivo do estudo é comparar as diferenças de aplicação do feedback extrínseco entre professores de educação física, no processo de ensino-aprendizagem dos esportes de invasão.

Instrumento: aplicação de uma entrevista semi-estruturada que poderá sofrer acréscimos a partir do desenvolvimento da mesma de acordo com as respostas

obtidas. Para tal, com devido consentimento dos entrevistados será utilizado um gravador para devidos registros da entrevista.

Procedimentos de coleta: após o contato com a escola, solicitando a autorização para realização do estudo, você será convidado a participar da pesquisa forma voluntária e anônima. Se decidir participar será entregue a você um termo de assentimento livre e esclarecido para assinar. Será garantido a você o direito de não querer participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento sem cobrança alguma, penalidades ou constrangimentos por parte do pesquisador, professor ou direção da escola. Todos os dados que serão utilizados no presente estudo e suas respostas no questionário serão tratados em conjunto com as demais, sem identificação.

Em relação aos eventuais riscos que podem acontecer em sua participação na pesquisa relacionados ao conteúdo dos itens da entrevista e do modo de abordagem que podendo causar constrangimentos, desconforto emocional e psicológico, adotamos estratégias na sua minimização ou extinção, como: as questões não são de caráter invasivo ou de intimidade, não são avaliativas ou de julgamento do seu comportamento. A aplicação será individual e terá orientações para as devidas respostas. Não haverá pressões ou discriminações no momento da entrevista que possam causar intimidações, constrangimentos, medo, ansiedade ou receio.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são indiretos, e possibilitam a descrição e análise da aplicação do feedback extrínseco entre professores de educação física, no processo de ensino-aprendizagem dos esportes de invasão.

Todo o professor que participar do estudo será informado dos resultados e terá acesso ao relatório final no portal Lume/UFRGS <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40514>

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre “O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR”. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Observações complementares:

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Título do Projeto: “O USO DO FEEDBACK EXTRÍNSECO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESPORTES DE INVASÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.”

Pesquisador Responsável: José Cicero Moraes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Telefones para contato: (51)3308-5812; (51) 999654360

Participante: Jeferson Mateus Ramos da Silva - Telefone para contato: (51)985292781

Instituição que pertence o aluno: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – ESEFID/UFRGS.

O objetivo do estudo é comparar as diferenças de aplicação do feedback extrínseco entre professores de educação física, no processo de ensino-aprendizagem dos esportes de invasão.

Instrumento: aplicação de uma entrevista semi-estruturada que poderá sofrer acréscimos a partir do desenvolvimento da entrevista de acordo com as respostas obtidas. Para tal, com devido consentimento dos entrevistados será utilizado um gravador para devidos registros da entrevista.

Os professores serão convidados a participarem da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Por esse motivo, venho solicitar a autorização para realização do estudo com o professor de sua Escola. A entrevista será realizada sem interferir ou atrapalhar a participação do professor nas aulas.

Eu.....ocupante do cargo de.....da escola.....Situada na rua....., nº, na cidade de..... declaro estar ciente da garantia de receber esclarecimentos a qualquer dúvida inerente aos objetivos, procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa, assim como, da liberdade de poder retirar o consentimento dado para realização da pesquisa com professor desta escola em qualquer momento.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____

Assinatura do responsável institucional

ANEXO 3

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

NOME:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

ESCOLA EM QUE ATUA:

FAIXA ETÁRIA (PÚBLICO ALVO):

PERÍODO SEMANAL EM QUE LECIONA:

ESPAÇO DISPONÍVEL PARA AULAS:

QUESTIONÁRIO

- 1) Cite alguns dos esportes de invasão dos quais costuma desenvolver a prática em aula. Tens uma preferência?
- 2) O que você entende sobre feedback extrínseco?
- 3) Você utiliza? Realiza uma diferenciação do tipo de feedback de acordo com o potencial técnico/tático do aluno?
- 4) De acordo com a sua opinião, qual a importância do feedback extrínseco no esporte?
- 5) Com qual frequência você considera necessário o uso do feedback?
- 6) Você acredita que fatores psicológicos como o nervosismo, a ansiedade e a motivação do aluno, afetam no seu desempenho, e alteram a forma de uso do feedback?
- 7) De que forma você acredita que o aluno costuma absorver tais feedbacks?
- 8) Percebe dificuldades no uso do feedback em relação ao perfil do aluno? Se sim, qual perfil demonstra ter menor absorção do feedback?
- 9) Você percebe diferenças entre o feedback visual e verbal em relação a absorção do aluno?