

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

Daniela Cardoso Nicolini

NÍVEL DE ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Porto Alegre

2016

Daniela Cardoso Nicolini

NÍVEL DE ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação
em Educação Física – Licenciatura, da
Escola de Educação Física, Fisioterapia e
Dança da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadia Cristina Valentini

Coorientadora: Ms. Larissa Wagner Zanella

Porto Alegre
2016

Daniela Cardoso Nicolini

**NÍVEL DE ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.

Orientadora – Profa. Dra.

AGRADECIMENTOS

Dedico esse trabalho, em primeiro lugar, à minha família. Aos meus pais, Marlene e Paulo, pelo crédito infinito de amor e incentivo, e à minha irmã, Alessandra, pelos momentos alegres e de companheirismo. Com eles esse caminho que foi percorrido se tornou mais proveitoso e feliz. Devo a eles muitos agradecimentos.

Durante a graduação tive a oportunidade de fazer parte do grupo de pesquisa GAIM-UFRGS, no qual, sob a orientação da professora Nadia Valentini e seus alunos Larissa Zanella, Paulo Felipe Bandeira, Mariele Santayana, Glauber Nobre e Rodrigo Sartori momentos únicos de aprendizados e experiências me foram ofertadas. A todos esses professores que ajudaram a fazer a minha formação mais completa, muito obrigada!

A todas as viagens que o esporte me trouxe, todas as pessoas que tive o prazer de compartilhar alegrias, e também frustrações, as vivências que tive com os meus vários treinadores, são frutos do poder transformador do esporte. Feliz de quem pode ter isso em sua vida, sentimentos de dever cumprido e real consciência de que se foi até onde podia. A todos os meus professores, treinadores e colegas de time, obrigada por me fazerem uma pessoa melhor.

RESUMO

Aulas de educação física escolares são essenciais na infância, pois através da prática motora e oportunidades para aprendizagem, as crianças poderão contar com maiores recursos motores para engajar-se em brincadeiras e jogos. O engajamento efetivo nessas atividades, durante a infância, pode influenciar a permanência das crianças em atividades físicas à medida que crescem. Este estudo teve como objetivos: (1) verificar o nível de engajamento das crianças nas aulas de educação física; (2) investigar o contexto de desenvolvimento da criança na escola e o comportamento da professora em relação às aulas de educação física escolar; e (3) verificar mudanças nas autopercepções das crianças sobre suas habilidades em aulas de educação física. Foram observadas e gravadas 16 aulas de educação física de duas turmas de escolas públicas da capital, uma de Ensino Fundamental (n crianças = 15), e uma de Educação Infantil (n crianças =12). Para análise das aulas foi utilizado o *System for Observing Fitness Instruction Time*. Para a análise dos dados foram utilizadas estatísticas descritivas, Teste-t independente e correlação de Pearson. Os resultados referentes ao engajamento dos alunos apontaram diferenças significativas entre: (1) as crianças da turma de educação infantil (M=14,6 DP=5,4) e ensino fundamental (M=22,3 DP=11,4) no comportamento “Engajado Adequado” (p=0,040); (2) educação infantil (M=15 DP=5,4) e ensino fundamental (M=28,3 DP=6,8) no comportamento “Não engajado-Apoio” (p<0,001); (3) meninas e meninos não apresentaram diferenças significativas no engajamento (p>0,05). As correlações indicaram que comportamento “Não engajado – apoio” correlacionou-se positiva e significativamente com os comportamentos do professor “Promove Aptidão Física” (p=0,003), “Instrução Geral” (p=0,002) e com “Observa” (p=0,047). No contexto de aula, o Conteúdo Motor ficou em evidência em relação às outras atividades. O comportamento da professora se destacou em Promover Aptidão Física. Os resultados da autopercepção de competência motora indicaram que: (1) as crianças da educação infantil diminuíram a autopercepção nas habilidades de galope, passada, salto horizontal, corrida lateral, rolar e chutar; e aumentaram a autopercepção de competência em arremessar; (2) as crianças do ensino fundamental diminuíram a autopercepção nas habilidades de correr, salto horizontal, quicar, chutar e rolar; e aumentaram em galopar, rebater e receber; (3) as meninas diminuíram a autopercepção nas habilidades de correr, passada, corrida lateral, chute e rolar; e aumentaram nas habilidades de galopar, salto com um pé, salto horizontal, rebater, receber e arremessar; (4) os meninos diminuíram a autopercepção nas habilidades de passada, salto horizontal, quicar, chutar e rolar; e aumentaram em correr, galopar e salto com um pé. As ações dos professores, bem como o ambiente e a proposta de aula podem influenciar no engajamento dos alunos na aula de educação física de forma positiva ou negativa. Os resultados da autopercepção de competência motora sugerem que o desenvolvimento de aulas estruturadas com instrução e feedback adequado e precisos podem favorecer o desenvolvimento de uma percepção de competência motora mais precisa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE TABELAS.....	9
1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivos	13
1.1.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	13
1.1.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	13
1.2 Hipóteses	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 Engajamento nas Aulas de Educação Física	14
2.1.1 <i>Engajamento nas Aulas de Educação Física, o Contexto</i>	14
2.1.2 <i>O Professor, Agente Mediador.....</i>	16
2.1.3 <i>O Aluno.....</i>	17
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	19
3.1 Definições das Variáveis.....	19
3.1.1 <i>Engajamento.....</i>	19
3.1.2 <i>Contexto da aula.....</i>	19
3.1.3 <i>Comportamento do Professor.....</i>	20
3.1.4 <i>Autoconceito.....</i>	20
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	21
3.2.1 <i>Tipo de Pesquisa</i>	21
3.2.2 <i>Amostra</i>	21
3.2.3 <i>Metodologia Utilizada nas aulas: Clima de Motivação Orientado para Maestria.....</i>	21
3.2.4 <i>Protocolo das Aulas</i>	23
3.2.5 <i>Instrumentos.....</i>	23
3.2.6 <i>Procedimento.....</i>	24
3.5. Análise dos Dados	25
4. RESULTADOS	26
4.1 Engajamento nas aulas de Educação Física	26
4.1.1 <i>Engajamento relacionado à idade.....</i>	27
4.1.2 <i>Engajamento de meninas e meninos</i>	27

4.1.3 <i>Correlação entre variáveis de comportamento</i>	28
4.2 Autopercepções de competência motora	28
4.2.1 <i>Educação Infantil</i>	28
4.2.2 <i>Ensino Fundamental</i>	30
4.2.3 <i>Meninas</i>	31
4.2.4 <i>Meninos</i>	33
5. DISCUSSÃO	35
5.1 Engajamento	35
5.2 Autopercepções de competência motora	38
6. CONCLUSÃO	40
7. REFERÊNCIAS	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Frequência de respostas das crianças da educação infantil para as habilidades motoras fundamentais na primeira auto avaliação	29
Figura 2 Frequência de respostas das crianças da educação infantil para as habilidades motoras fundamentais na segunda auto avaliação	30
Figura 3 Frequência de respostas das crianças do ensino fundamental para as habilidades motoras fundamentais na primeira auto avaliação	30
Figura 4 Frequência de respostas das crianças do ensino fundamental para as habilidades motoras fundamentais na segunda auto avaliação	31
Figura 5 Frequência de respostas das meninas para as habilidades motoras fundamentais na primeira auto avaliação	32
Figura 6 Frequência de respostas das meninas para as habilidades motoras fundamentais na segunda auto avaliação	32
Figura 7 Frequência de respostas dos meninos para as habilidades motoras fundamentais na primeira auto avaliação	33
Figura 8 Frequência de respostas dos meninos para as habilidades motoras fundamentais na segunda auto avaliação	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Médias e desvios padrão ou frequência e percentual características da amostra e dos comportamentos relacionados aos alunos, à administração da aula e ao professor.....	26
Tabela 2. Médias e desvios padrão do engajamento por turmas.....	27
Tabela 3. Médias e desvios padrão do engajamento de meninos e meninas	28
Tabela 4. Correlação de Pearson entre as variáveis relacionadas ao professor e aos alunos.....	28

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor ocorre pelo meio de mudanças no ciclo da vida, manifestadas através do comportamento motor e sendo influenciada pelas condições do indivíduo, da tarefa e do contexto ou ambiente (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Trata-se de um processo sequencial, pois segue uma ordem de aquisição, e é relacionado à idade, entretanto não depende dela, sendo utilizada apenas como uma referência (HAYWOOD; GETCHELL, 2001). A infância é o período ideal para que as crianças desenvolvam um repertório motor amplo de habilidades motoras fundamentais. As habilidades motoras fundamentais compreendem as habilidades de controle de objetos (por exemplo, arremessar ou chutar), de locomoção (por exemplo, correr ou saltar) e de equilíbrio (por exemplo, equilibrar-se em um pé só) (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Crianças de desenvolvimento típico, com idade entre 5 ou 6 anos já apresentam condições de demonstrar níveis proficientes em habilidades motoras fundamentais. A partir dos 6 até os 10 anos de idade é identificado um período de refinamento das habilidades motoras fundamentais. Nessa fase, a criança conta com um amplo e variado repertório motor e deve direcionar-se para habilidades mais especializadas esportivas e jogos estruturados (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). A proficiência nas habilidades motoras promove maiores oportunidades para a inserção desses indivíduos em atividades diversificadas como jogos, esportes e danças (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Entretanto, diversos estudos têm reportado que crianças com idade entre 3 e 10 anos tem apresentado níveis de proficiência motora abaixo do esperado para as faixas etárias em questão (PANSERA, DE PAULA, VALENTINI, 2008; PEREIRA et al, 2015; VALENTINI, CLARK, WHITALL, 2015; NOBRE, BANDEIRA, VALENTINI, 2016; VALENTINI et al, 2016). Esses resultados têm se reproduzido também em diferentes países, como Austrália (HARDY et al, 2010) e Estados Unidos (GOODWAY et al, 2003). No entanto, resultados diferentes para o desempenho motor infantil são observados quando são modificadas as condições nas aulas, dos materiais e a instrução dos professores em aulas de educação física (COTRIM et al., 2011; PALMA, PEREIRA, VALENTINI, 2014; VALENTINI et al, 2016). As aulas de educação física escolar são essenciais para a aprendizagem de diferentes

conteúdos da cultura corporal, para o desenvolvimento de um amplo e variado repertório de possibilidades motoras, bom como para a formação de parâmetros adequados para a percepção de competência motora adequada com a faixa etária.

A percepção de competência motora é compreendida como o entendimento que o indivíduo tem em relação ao próprio desempenho motor (VALENTINI, 2002) Ao perceber-se competente, a criança aceita o desafio com satisfação e assim, mantém-se engajada (PÍFFERO; VALENTINI, 2010). No processo de escolarização, as crianças engajam-se em atividades na busca de novas conquistas e na melhora de sua competência motora, as quais ocorrem por meio da experiência variada em tarefas com níveis otimizados de desafios, das interações sociais e do “feedback” positivo de pais, professores e pares (GOODWAY & RUDISILL, 1999; VALENTINI, 2002). Ainda mais, o sexo e a idade das crianças podem interferir, uma vez que meninos evidenciam competência motora mais elevada do que a de meninas em decorrência da prática (PÍFFERO; VALENTINI, 2010); e que crianças mais velhas mostram-se mais competentes motoramente do que as crianças mais jovens em decorrência do refinamento motor (VALENTINI, 2002b).

O adequado desenvolvimento das habilidades motoras possibilita a sua utilização em diferentes contextos e associado a perceber-se com competência motora elevada pode promover o engajamento do indivíduo em atividades físicas durante a infância e ao longo da vida. Embora com uma incidência investigativa menos elevada o engajamento em atividades físicas tem sido reportado com diversos grupos de crianças (LOGAN et al, 2013; SHEN, 2015; KALAJA et al, 2010; STODDEN et al, 2008). Alguns estudos apontam que meninos se engajam mais nas atividades motoras comparado as meninas (NUNES, 2010; CAIRNEY et al, 2012), fator que possivelmente explica a prevalência de maior dificuldades motoras encontradas em meninas (VALENTINI, CLARK, WHITALL, 2014). O engajamento considerando as diferentes idades de crianças nas aulas de educação física carece ainda de investigações.

O engajamento das crianças nas atividades físicas é um desafio para o professor. É fundamental que a metodologia utilizada pelo professor seja adequada aos níveis de desenvolvimento diferenciados e que permita incluir todas as crianças, com e sem atrasos motores. Estudos têm reportado os níveis de engajamento de crianças em aulas de educação física desenvolvidas com diferentes metodologias (LOGAN et al, 2013; COSTA et al, 2015), indicando como essencial a mediação

ativa do professor de educação física. Dessa forma, o contexto, considerando as oportunidades de prática e mediação do professor, determina em grande parte as aquisições motoras e comportamento engajado de grupos de crianças. A proficiência motora em habilidades motoras fundamentais tem sido associada a maior possibilidade de engajamento das crianças em aulas de educação física, jogos e esportes (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Entretanto, contextos com pouca instrução e a carência em diversidade de atividades podem distanciar ainda mais as crianças das práticas motoras. Para que as crianças possam construir uma base motora ampla é fundamental que as aulas de educação física sejam significativas, e com uma metodologia inclusiva. Nesse sentido, o Clima de Motivação Orientado para a Maestria é uma metodologia amplamente utilizada em diferentes contextos e tem apresentado resultados satisfatórios em estudos com crianças (VALENTINI; RUDISILL, 2006; ROBINSON, 2011; SAMPAIO; VALENTINI, 2015; VALENTINI et al, 2016). Através de estratégias condizentes com os níveis de desenvolvimento das crianças, essa metodologia oferece oportunidades para as crianças envolverem-se em uma grande variedade de atividades, promove feedback adequado e preciso, e com aulas planejadas a partir de objetivos que desafiem e incluam as crianças com capacidades heterogêneas.

Considerando o exposto acima, o presente estudo lança como questão para essa pesquisa: Qual é o nível de engajamento de crianças de diferentes idades e sexo, como o contexto está organizado e qual são os comportamentos de professores em aulas de educação física escolar que promovem engajamento? Existem diferenças de engajamento nas aulas de educação física entre diferentes faixas etárias e entre meninos e meninas? E, por fim, a percepção de competência motora das crianças muda em relação à idade e o sexo?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar o nível de engajamento das crianças nas aulas de educação física; investigar o contexto de desenvolvimento da criança na escola e o comportamento da professora em relação às aulas de educação física escolar; bem como verificar mudanças nas autopercepções das crianças sobre suas habilidades em aulas de educação física.

1.1.2 Objetivos Específicos

(1) Verificar se existem diferenças de engajamento nas aulas de educação física entre diferentes grupos etários e entre meninos e meninas.

(2) Verificar quais os comportamentos da professora que promovem engajamento em relação às aulas e aos alunos.

(3) Comparar, de forma descritiva, as autopercepções sobre habilidades motoras das crianças do ensino fundamental e infantil e de meninos e meninas.

1.2 Hipóteses

As hipóteses do estudo são de que:

(1) Crianças mais novas se engajam mais nas atividades propostas nas aulas;

(2) Meninos demonstram maior engajamento que meninas;

(3) Crianças com maior engajamento apresentariam autopercepções de competência sobre as habilidades motoras mais elevadas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Engajamento nas Aulas de Educação Física

O engajamento nas aulas de educação física depende de fatores relacionados ao contexto, ao professor que conduz as aulas e ao próprio aluno. Portanto abaixo serão discutidos os conceitos principais de fundamentam esses tópicos.

2.1.1 Engajamento nas Aulas de Educação Física, o Contexto

A escola é um lugar rico em experiências para todas as crianças, a contar pelo ambiente e pela interação com os pares, sendo eles outras crianças e adultos. Dentro desse contexto, os fatores do ambiente formam e alteram características também do desenvolvimento motor (GOODWAY *et al.* 2013). Ao longo do processo de aprendizagem, essas experiências serão determinantes. Em alguns países, por exemplo, em Portugal, as crianças passam dez horas na escola, ao mesmo tempo em que isso pode ser bom, se um pouco desse tempo não for destinado à prática de atividades motoras, o aprendizado não será completo. De acordo com Sallis e colaboradores (1997) crianças passam mais tempo na escola durante o dia, excluindo somente suas casas, o que aumenta a responsabilidade dessa instituição a oferecer programas de atividades físicas.

A educação física escolar é de suma importância para o desenvolvimento físico, mental e afetivo da criança. São nas aulas de educação física que os alunos são levados a um contexto diferente sem sair da escola, são encorajados a utilizar tanto a parte cognitiva quanto a parte motora, sabendo-se que as aulas não são só caracterizadas pelas brincadeiras (DA SILVA, 2014). E sim, com planejamento adequado e estruturado que leva a formação necessária a cada idade. Desse modo, é fundamental que o desenvolvimento motor seja abordado de forma criteriosa trazendo motivação para as crianças, para que elas sigam engajadas nas aulas de educação física.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo ao longo da vida, mas que sofre mudanças importantes durante a infância. É por isso que as aulas de

educação física escolares são essenciais, pois acontecem também na infância na escola. São os aprendizados motores que irão propiciar engajamento das crianças na infância em suas brincadeiras e jogos, e que influenciarão a permanência em atividades físicas à medida que elas crescem. Além disso, sendo a aula coletiva, as crianças estão em constante socialização e em contato com o ambiente, o que fornece experiências novas. A definição dos autores Goodway e colaboradores (2013) diz que o desenvolvimento motor é provocado pela interação do indivíduo, da tarefa proposta e do ambiente.

Añez e colaboradores (2012) reportam em seu estudo que as aulas de educação física não estão sendo efetivas na promoção da aptidão física em adolescentes, pois o tempo de atividade de intensidade elevada é pequeno e, portanto, é insuficiente para alterações positivas na saúde. Um dos motivos que possam fazer os adolescentes não se envolverem na aula e, portanto, não se engajarem é a falta de estímulos, a falta de desafios e a falta de feedback do professor.

2.1.1.1 Diferentes Metodologias Empregadas em Aulas de Educação Física

Um protocolo é criado com a intenção de maximizar o tempo de atividade física efetiva, diminuindo, dessa forma, o tempo de instrução, organização das crianças, troca de atividades e movimentação. O ganho de tempo de prática é a razão principal da existência de um protocolo. Quando não há implementação de protocolo, um grande tempo é desperdiçado em filas, ouvindo instruções ou preparando para trocar de tarefa.

Hastie e colaboradores (2014) desenvolveram uma intervenção para pré-escolares, duas vezes na semana, com 30 minutos de aula. Foi apresentado um programa de habilidades motoras baseado nos princípios do Clima Motivacional Orientado para Maestria. Os resultados desse estudo mostraram diferenças nas crianças que se mantiveram engajadas nas próprias tarefas e não somente pelo tempo de aula. Outros estudos com o clima motivacional realçam (ROBINSON, 2011; VALENTINI, RUDISILL 2004) os significantes ganhos em habilidades, maiores do que programas sem orientação de professores ou com baixa autonomia dos alunos.

Em um modelo diferente, aulas de educação física de escolas públicas foram observadas sem modelo definido, tinham duração de 50 minutos e uma frequência

de duas vezes semanais. As turmas observadas possuíam em média 30 alunos (mínimo 24 e máximo 35). Os resultados encontrados constataam que o tempo que os adolescentes permaneceram em atividade física foi insuficiente para promover mudanças positivas na saúde (HINO et al, 2010).

2.1.2 O Professor, Agente Mediador

O engajamento perpassa pelas mãos do professor, que é vital nesse processo.

“Portanto, o professor tem o papel no âmbito escolar, de ser mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador, facilitador e aconselhador da aprendizagem e deve integrar, no desenvolvimento das atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. O professor possui ferramentas valiosas para provocar estímulos que levam a esse desenvolvimento de forma prazerosa: as brincadeiras, o jogo e o esporte”. (p.10.SOARES, 2014).

Fatores como o conteúdo e o contexto podem estar relacionados ao engajamento dos alunos, mas, sem dúvidas, o professor tem papel importante no processo. Ele poderá contribuir, de forma mais ou menos intensa, para a participação de seus alunos na aula de educação física e à sua aprendizagem, à medida que, influi nas decisões de seus aprendizes (PALMA, 2008). Professores de qualidade podem estimular os alunos, considerando as características e necessidades individuais, ajudando a adquirir habilidades e competências durante o desenvolvimento (COSTA et al, 2015). Através de entrevista com 89 professores e professores assistentes, Gehris e colaboradores (2014) identificaram temas em que os alunos se encaixavam. Mencionaram que crianças têm o instinto de se movimentar e que os professores planejam as atividades que vão ao encontro dessa necessidade. Assim, usando a experiência de movimentos, preparam seus alunos com a noção espacial necessária para se movimentar com segurança e ainda determinar limites dentro da sala de aula, tendo uma importância particular, por exemplo.

O professor tem muito a contribuir no processo da educação física e no desenvolvimento motor da criança (SOARES, 2014). Deve ser capaz de analisar em que parte dessa sequência o aluno se encontra, para que a partir disso possa ser possível criar metodologias de aula adequadas à cultura corporal inserida no

momento, no caso, as habilidades motoras fundamentais. Para que essa análise possa ser feita de forma real, materiais adequados, espaços apropriados e motivação incansável facilitam o processo de aprendizagem.

2.1.3 O Aluno

Os alunos são parte principal do ambiente das aulas. O processo deveria ser pensado para eles, porém, o que vemos é um estilo de ensino centrado no professor, onde algum desvio de proposta, torna-se um erro, inibindo a criança de se expressar e participar da aula (PALMA, 2008). Contrariando, assim, o que é necessário para um programa de movimento desenvolvimental, que tem como implicações oferecer exploração de movimentos e objetos, resolução de problemas e oferta de habilidades fundamentais. Em qualquer das fases de desenvolvimento, a criança deve ter reforço positivo em abundância para promover um autoconceito positivo (GOODWAY et al, 2013).

Os fatores identificados como tempo de instrução, tempo de organização, tempo de espera e tempo de prática efetiva influenciam o engajamento do aluno da aula de educação física. As tarefas, que propiciam a prática efetiva, devem respeitar o currículo vigente da escola, despertar interesse e ainda parecer útil aos alunos, para que, assim, o comprometimento durante aula seja constante. Crianças menores são movidas pela satisfação instantânea, o que ressalta a importância do planejamento anterior às aulas com objetivos que façam sentido às crianças. Nesse viés, para uma criança que participe de um programa com tarefas orientadas para maestria, a aquisição dessa habilidade sempre será possível, pois os critérios de referência do sucesso são internos, ou seja, há escolhas pessoais (PALMA, 2008).

O nível de habilidade motora de que cada criança é portadora, geralmente afetará a percepção de competência. Estudantes com alta percepção de competência são, comumente, mais ativos, esforçados e persistentes nas atividades (PALMA, 2008). Stodden e colaboradores (2008) ressaltam a relação entre o engajamento em atividades físicas e o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais de crianças em um modelo conceitual. Saliencia que a competência em habilidades motoras é primeiro mecanismo em promoção de engajamento e propõe as chamadas Espirais de Engajamento. As crianças que se percebessem com baixa competência em habilidades motoras e demonstrassem baixos níveis motores nas habilidades entrariam na espiral negativa de engajamento. Níveis motores baixos em

habilidades motoras fundamentais estariam relacionados com menores percepções de competência e, sequencialmente, menores níveis de engajamento em atividades físicas. Em oposição, a espiral positiva de engajamento afirma que as crianças com alta percepção de competência advinda de um alto nível motor das habilidades motoras fundamentais, persistiriam nas atividades físicas. A persistência nas atividades trará repertório motor, melhora na percepção de competência e provável vida ativa ao longo dos anos. Kalaja e colaboradores (2010) reforçaram os achados dos pesquisadores anteriores, que crianças com maior desempenho nas habilidades motoras estão mais motivadas a participar de programas de atividades físicas.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo foi desenvolvido de forma associada ao estágio obrigatório I (educação infantil) e estágio obrigatório II (ensino fundamental), o qual será apresentado em duas etapas: a primeira etapa é constituída por uma análise quantitativa e a segunda é realizada através de uma análise qualitativa. A partir dos diários de campo produzidos ao final de cada observação surgiram questões importantes de serem investigadas em relação às aulas de educação física: (1) o sexo; (2) o contexto; (3) a percepção de competência motora; e (4) o comportamento do professor.

3.1 Definições das Variáveis

3.1.1 Engajamento

Para a avaliação do engajamento das crianças foi utilizada a descrição das respostas de comportamento modificadas por Martin (2001) e adaptadas por Spessato (2009), que modificaram categorias propostas por Rink (1996). As categorias de comportamento são classificadas em: **“engajado motoramente de forma apropriada” (EMFA)**: exige que o aluno esteja realizando a tarefa proposta pelo professor; **“engajado motoramente de forma inapropriada” (EMFI)**: o aluno está ativo, porém não está engajado na tarefa proposta pelo professor; **“não engajado motoramente de forma apropriada” (NEMA)**: atua como apoio, o aluno está auxiliando na tarefa, porém não está ativo; **“não engajado motoramente de forma inapropriada” (NEMI)**: o aluno não está participando da tarefa e não está oferecendo auxílio. Tais descrições nos permitem identificar o sucesso que o aluno está apresentando nesse engajamento, diferenciando os momentos de engajamento motor e não motor, o que possibilita uma visão objetiva dos comportamentos avaliados.

3.1.2 Contexto da aula

Para a avaliação do contexto da aula foi utilizado o *System for Observing Fitness Instruction Time* (SOFIT) (MCKENZIE, 2002). O SOFIT é uma ferramenta criada para avaliar variáveis associadas com os níveis de atividade dos alunos e as

oportunidades destes estarem ativos durante aulas de Educação Física. Os comportamentos observados em aula se referem à: “**administração**”: transições, organizações, intervalos; “**conhecimento do conteúdo**”: é subdividido em conhecimento geral e conhecimento sobre aptidão física (regras, estratégias, comportamento social, conceitos sobre aptidão física); e “**conteúdo motor**”: atividades que desenvolvam a aptidão física, a flexibilidade, força, desenvolvimento das habilidades, esportes.

3.1.3 Comportamento do Professor

O SOFIT também foi utilizado para a avaliação do comportamento do professor. Quanto ao comportamento do professor o SOFIT fornece parâmetros para analisar as atitudes do professor no decorrer da aula, caracterizando seus comportamentos. Os parâmetros para a análise são: “**promove aptidão física**”: o professor deve estar encorajando o aluno à prática da tarefa; “**demonstra aptidão física**”: o professor demonstra a atividade, realiza junto com os alunos; “**instrução geral**”: o professor deve estar corrigindo, descrevendo ou orientando os alunos, sem promover o engajamento físico; “**administração/organização**”: o professor deve estar organizando materiais, filas, comportamento disruptivos; “**observa**”: o professor deve estar observando toda a aula ou grupo de alunos, durante todo o intervalo observado; “**realiza outra tarefa**”: lê jornal, faz ligações, fala com professores, fica de costas para a turma.

3.1.4 Autopercepções de competência sobre habilidades motoras

A percepção de competência motora foi avaliada através de planilhas de autoavaliação respondidas pelas próprias crianças. A autoavaliação serviu para verificar como o aprendiz se sente em relação às habilidades motoras praticadas nas aulas de educação física. Com esse tipo de avaliação é possível verificar o progresso da participação da criança nas atividades, e pode ser feita em diferentes momentos do ano letivo. (VALENTINI; TOIGO, 2006).

3.2 Procedimentos Metodológicos

3.2.1 Tipo de Pesquisa

Nessa pesquisa foi adotado um delineamento transversal, descritivo, comparativo e associativo, com amostra por conveniência. O caráter observacional nos permite a análise qualitativa e quantitativa dos comportamentos observados, enquanto o delineamento transversal permite investigar em diferentes faixas etárias os diferentes indivíduos da pesquisa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2009).

3.2.2 Participantes

A amostra foi composta por 27 crianças com idade entre 4 e 10 anos, sendo 17 meninas e 10 meninos. A amostra foi selecionada de forma não aleatória, uma vez que os grupos foram formados por turmas de Educação Infantil (n=12) e Ensino Fundamental (anos iniciais) (n=15), de escolas públicas da capital. Esse estudo foi realizado em conjunto com parte do estágio em docência da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID-UFRGS).

Os responsáveis legais das crianças foram informados de todos os procedimentos metodológicos do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1). Foram considerados os seguintes critérios de inclusão da amostra: estar devidamente matriculado na turma e na escola vigente e ter idade entre 4 e 10 anos. Foram excluídas do estudo, mas não das aulas de educação física, as crianças que não apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido, devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis legais. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (n°1.302.282).

3.2.3 Metodologia Utilizada nas aulas: Clima de Motivação Orientado para Maestria

A metodologia implementada nas aulas foi o clima motivacional orientado para maestria. Essa metodologia dá ênfase para o processo de aprendizagem do aluno e não somente no produto final (o movimento em si). Uma das suas principais características é a construção com os alunos do conceito de que o reconhecimento de que o esforço e os resultados estão relacionados, e que o segundo depende do

primeiro. Esse esforço vai conduzir o progresso pessoal e crescente domínio das habilidades motoras (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

O clima motivacional orientado para maestria foi implementado através da estrutura TARGET. A estrutura TARGET é composta por 6 dimensões que se referem à execução da Tarefa, Autoridade em aula, Reconhecimento pelas conquistas, formação de Grupos diversificados, Avaliação adequada ao processo e Tempo suficiente para aprendizagem (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999). A seguir serão apresentadas algumas estratégias implementadas em cada uma das 6 dimensões:

As tarefas desenvolvidas em aula contaram com diferentes níveis de dificuldade, onde os próprios alunos poderiam escolher o nível da tarefa o qual percebia adequado ao seu nível de desempenho. A metodologia fundamentada no clima motivação é centrado no aluno, portanto ele possui liberdade para fazer essas escolhas conforme sua autoconfiança e seu domínio motor é aumentado e refinado. Essa possibilidade permite que a criança, busque novos desafios e escolhendo o nível mais difícil. (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

Na dimensão autoridade, a criança tem a escolha de definir seu nível de dificuldade. No início do período de aulas foram definidas combinações com alunos sobre a estrutura e o andamento da aula. Cada estação motora sempre oportunizou mais de um tipo de dificuldade em cada habilidade motora. O reconhecimento é um conceito chave do processo, pois o aluno terá oportunidade de resolver problemas e pensar sobre os movimentos. As crianças recebiam *feedback* imediato e preciso, bem como dicas positivas para contribuir no seu processo de aprendizagem. Nas aulas em que as combinações eram cumpridas alguma brincadeira que elas gostavam era realizada na próxima aula em forma de aquecimento na aula seguinte. As próprias crianças que definem seu grupo para fazer as atividades e era assim que acontecia no início com combinações bem precisas sobre comportamento. No entanto, alguns grupos foram escolhidos pela professora para que a aula tivesse maior prosseguimento sem tantas intervenções de conduta. Essa dimensão pode ser melhor posta em prática nos alunos de ensino fundamental, os alunos da educação infantil precisariam de mais tempo de organização, o que não comportaria o tempo. Mesmo assim, os pares não eram sempre os mesmos.

A avaliação observa como foi o processo de aprendizagem na criança durante o programa de intervenção. Na educação infantil e no ensino fundamental foram

feitos relatórios individuais de cada aluno após o final da intervenção, que levavam em consideração comportamentos motores e sociais. A professora vigente da escola na educação infantil recebeu os pareceres dos alunos ao final das aulas. No ensino fundamental, os pareceres foram utilizados para complemento das atividades do estágio.

O tempo é a administração das atividades da aula, ou seja, quanto tempo para as estações de habilidades e para as outras atividades que compunham a aula (exemplos: chamada, aquecimento). Cada dimensão conta com atividades gerais, funcionando como diretrizes, assim como estratégias específicas para programar cada estação (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

3.2.4 Protocolo das Aulas

As aulas tiveram ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Eram desenvolvidas em dois períodos por semana com duração de 45 minutos para o ensino fundamental, e de 30 minutos para a educação infantil. As sessões respeitavam a seguinte sequência: (1) parte inicial: onde era feita a conversa inicial sobre os objetivos da aula e o aquecimento, que envolvia toda a turma, para as atividades principais; (2) parte principal: onde eram implementadas as estações motoras com ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras (em média quatro minutos para cada estação), e na sequência era realizado um jogo pré-desportivo com ênfase na habilidade motora do dia (em média dez minutos); (3) parte final: volta à calma, com atividades de baixa intensidade ou alongamentos, sempre com uma conversa ressaltando os pontos positivos e negativos da aula (em média cinco minutos). Em todas as semanas que foram trabalhadas habilidades motoras, houve um jogo que contemplou pelo menos uma das habilidades realizadas em cada dia para os alunos do ensino fundamental. Já para os alunos da educação infantil, os jogos ofertados na parte final da aula se destacavam em serem “jogos cantados”, com objetivos de conhecimento das partes do corpo.

3.2.5 Instrumentos

O SOFIT é uma ferramenta criada para avaliar variáveis associadas com os níveis de atividade dos alunos e as oportunidades destes estarem ativos durante aulas de Educação Física. Este instrumento foi desenvolvido por (MCKENZIE;

SALLIS, 1991) para quantificar fatores que se acredita promover atividade física relacionada à saúde (contexto da aula e comportamento do professor). O SOFIT requer a observação de aulas de Educação Física enquanto variáveis referentes ao (a) nível de atividade física dos alunos, (b) contexto da aula, e (c) comportamento do professor são registradas em um formulário próprio para esta finalidade. O SOFIT utiliza um sistema composto por três fases de tomada de decisão que examina (a) quanto ativo está o aluno, (b) como o tempo da aula está organizado de acordo com as tarefas e objetivos, e (c) como o professor utiliza seu tempo durante a aula. Segundo o protocolo proposto pelos autores McKenzie e Sallis (1991), a fase 1 consiste em julgar o nível de atividade física de um aluno alvo previamente selecionado. O nível de engajamento do aluno na aula servirá para estimar a intensidade da atividade física e esta é registrada utilizando um sistema de códigos para classificar os gestos motores. A cada 4 minutos uma criança será observada, com 10 segundos para observar e mais 10 segundos para anotação, repetindo 12 vezes até fechar os 4 minutos. (MCKENZIE; SALLIS, 1991).

No presente estudo, porém, a avaliação do comportamento dos alunos para o engajamento utilizou critérios adaptados por Martin (2001), que modificou categorias propostas por Rink (1996). Para análise do engajamento as aulas foram filmadas e analisadas posteriormente. As crianças foram distribuídas de modo que todas tivessem o número de avaliações semelhantes.

3.2.6 Procedimento

As observações foram realizadas mediante autorização dos professores que conduziram a disciplina de Estágio Supervisionado I e II da ESEFID/UFRGS, das escolas, dos pais e professores. Sem exceções todas as observações foram realizadas através de filmagens sendo que todas as aulas foram filmadas de início ao fim. Assim que a turma era direcionada ao local de aula a câmera que iria fazer a filmagem era ligada, permanecendo até o final do período. O tempo de aula, para análise, foi contabilizado pelo tempo de filmagem.

Para a autoavaliação foi adotado um procedimento padrão em todas as aplicações do questionário. O questionário foi entregue aos alunos para que eles respondessem livremente as questões com as quais mais se identificavam. Foi aplicado em um local previamente preparado para isso, longe de distrações. As crianças não foram influenciadas a responder as questões que mais se

identificavam. Foi aplicado antes do início das aulas de educação física e imediatamente ao fim das aulas e explicado previamente para todas as crianças, de forma individual quando necessário (APÊNDICE 2).

3.5. Análise dos Dados

Para a análise de estatísticas descritivas foi utilizada média, desvio padrão, frequência e percentual. Para verificar as possíveis diferenças entre os grupos foi utilizado *Test-t* para amostras independentes. Correlação de *Pearson* foi utilizada para determinar a extensão e direção de relações lineares entre as variáveis do comportamento do professor e o comportamento apresentado pelas crianças. As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for the Social Science*, versão 22.0. Valores de $p \leq 0,05$ foram considerados estatisticamente significativos.

4. RESULTADOS

4.1 Engajamento nas aulas de Educação Física

Na Tabela 1 é possível observar as características gerais relacionadas à amostra investigada, bem como aos comportamentos apresentados pelos alunos, professora e quanto ao contexto. Através dos resultados verifica-se que quanto ao comportamento apresentado pelas crianças, o comportamento “Não engajado motoramente de forma apropriada - apoio - NEMA” e “Engajado motoramente de forma apropriada - EMFA” prevaleceram frente aos demais comportamentos (“Engajado motoramente de forma inapropriada - EMFI” e “Não engajado motoramente de forma inapropriada - NEMI”). Quanto à administração da aula a parte de “Conteúdo Motor” prevaleceu às demais (“Administração” e “Conhecimento de Conteúdo”). Quanto ao comportamento apresentado pela professora os momentos que correspondem à “Promoveu Aptidão Física” foram prevalentes aos demais (“Demonstra Aptidão”, “Instrução Geral”, “Administração/Organização”, “Observa” e “Realiza outra Tarefa”).

Tabela 1. Médias e desvios padrão ou frequência e percentual características da amostra e dos comportamentos relacionados aos alunos, à administração da aula e ao professor.

	M \pm DP ou F (%)
Características da Amostra	
Idade das crianças	7,5 \pm 2,7
Meninas	17 (63,0)
Meninos	10 (37,0)
Educação Infantil	12 (44,5)
Ensino Fundamental	15 (55,5)
Comportamentos observados em aula: Alunos	
EMFA	37,6 \pm 13,6
EMFI	1,68 \pm 1,92
NEMA	42,6 \pm 19,0
NEMI	2,7 \pm 2,9
Comportamentos observados em aula: Administração	
Administração	12,7 \pm 7,8

Conhecimento de conteúdo	15,7 ± 9,2
Conteúdo Motor	56,7 ± 17,7
Comportamentos observados em aula: Professor	
Promove Aptidão Física	41,9 ± 14,4
Demonstra Aptidão	10,5 ± 8,1
Instrução Geral	15,7 ± 9,5
Administração/ Organização	13,3 ± 9,5
Observa	4,4 ± 6,2
Realiza outra Tarefa	0 ± 0

Legenda: EMFA (engajado motoramente de forma apropriada). EMFI (engajado motoramente de forma inapropriada). NEMA (não engajado de forma apropriada (apoio)). NEMI (não engajado motoramente de forma inapropriada).

4.1.1 Engajamento relacionado à idade

Na Tabela 2 é possível observar que houve diferença significativa entre as crianças da educação infantil e do ensino fundamental com relação aos comportamentos “Engajado motoramente de forma apropriada - EMFA” [F(20,8)=3,884 p=0,040] e “Não engajado motoramente de forma apropriada – apoio - NEMA” [F(25,0)=0,886 p<0,001].

Tabela 2. Médias e desvios padrão do engajamento por turmas

	Educação	Ensino	<i>P</i>
	Infantil	Fundamental	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
EMFA	14,6 ± 5,4	22,3 ± 11,4	0,040
EMFI	1,17 ± 1,3	0,86 ± 1,1	0,521
NEMA	15 ± 5,4	28,3 ± 6,8	<0,001
NEMI	1,91 ± 3,2	0,93 ± 1,2	0,279

4.1.2 Engajamento de meninas e meninos

Na Tabela 3 é possível verificar que não foram encontradas diferenças significativas entre meninas e meninos com relação aos comportamentos observados em aula.

Tabela 3. Médias e desvios padrão do engajamento de meninos e meninas

	Meninas	Meninos	P
	M (DP)	M (DP)	
EMFA	17,7 ± 7,9	20,8 ± 12,8	0,451
EMFI	0,9 ± 1,1	1,10 ± 1,19	0,742
NEMA	20,1 ± 8,9	26,2 ± 8,2	0,093
NEMI	1,0 ± 1,2	2,0 ± 3,4	0,285

Legenda: EMFA (engajado motoramente de forma apropriada). EMFI (engajado motoramente de forma inapropriada). NEMA (não engajado de forma apropriada (apoio)). NEMI (não engajado motoramente de forma inapropriada).

4.1.3 Correlação entre variáveis de comportamento

Na Tabela 4 é possível observar que o comportamento das crianças “Não engajado de forma apropriada - apoio - NEMA” correlacionou-se de forma positiva e significativamente com o comportamento do professor “promove aptidão física” ($p=0,003$), com “Instrução Geral” ($p=0,002$), com “Observa” ($p=0,047$). Para as demais variáveis não foram observadas correlações significativas.

Tabela 4. Correlação de Pearson entre as variáveis relacionadas ao professor e aos alunos

	NEMI	NEMA	EMFI	EMFA
Promove Aptidão Física	0,123	0,685*	-0,132	0,403
Demonstra Aptidão	-0,176	-0,392	0,217	0,065
Instrução Geral	-0,170	0,715*	-0,306	0,441
Observa	-0,335	0,503*	0,306	0,428
Outra Tarefa	-	-	-	-

*Correlação significativa ($p<0,05$)

Legenda: EMFA (engajado motoramente de forma apropriada). EMFI (engajado motoramente de forma inapropriada). NEMA (não engajado de forma apropriada (apoio)). NEMI (não engajado motoramente de forma inapropriada).

4.2 Autopercepções de competência motora

4.2.1 Educação Infantil

Os resultados da autoavaliação das crianças da educação infantil indicaram que na primeira autoavaliação (Figura 1) para as habilidades de locomoção: 83,3% das crianças se julgavam competentes na corrida, 91% no galope, 50% em saltar

com um pé, 75% na passada e salto horizontal e 83,3% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 83,3% das crianças se julgavam competentes em rebater, 66,6% em quicar, receber e rolar, 75% em arremessar e 100% em chutar.

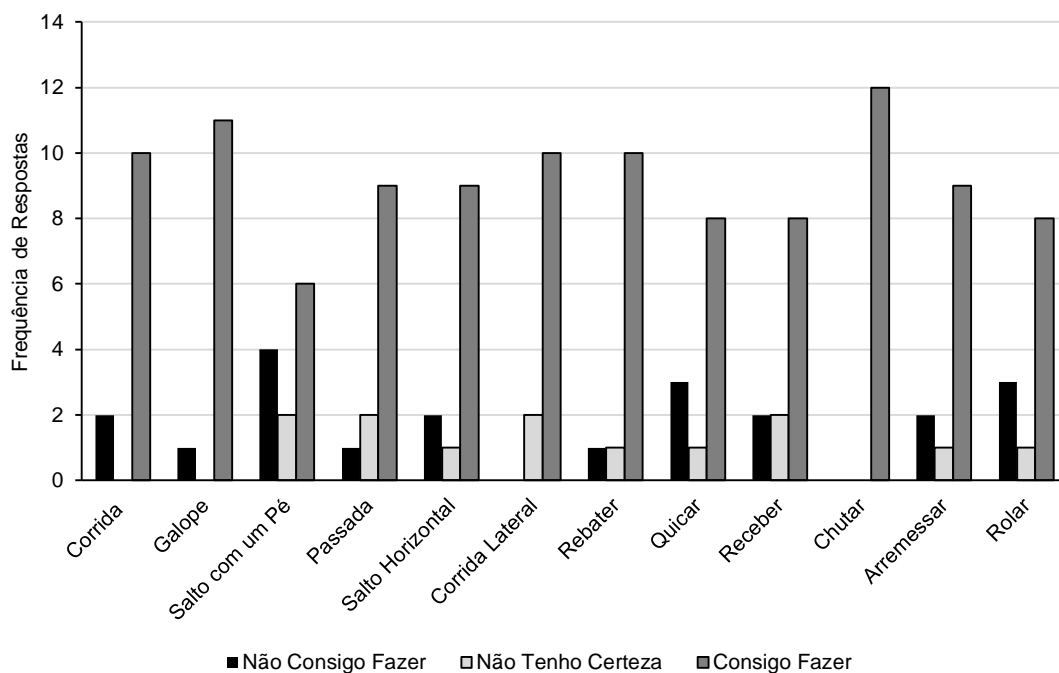


Figura 1 Frequência de respostas das crianças da educação infantil para as habilidades motoras fundamentais na primeira autoavaliação

Na segunda autoavaliação para as crianças da educação infantil (Figura 2) as habilidades de locomoção: 83,3% das crianças se julgavam competentes na corrida e galope, 50% em salto com um pé, 41,6% na passada, 66,6% em salto horizontal e 58,3% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 83,3% das crianças se julgavam competentes na rebatida e arremesso, 66,6% no quique e receber, 58,3% no chute e 33,3% em rolar uma bola.

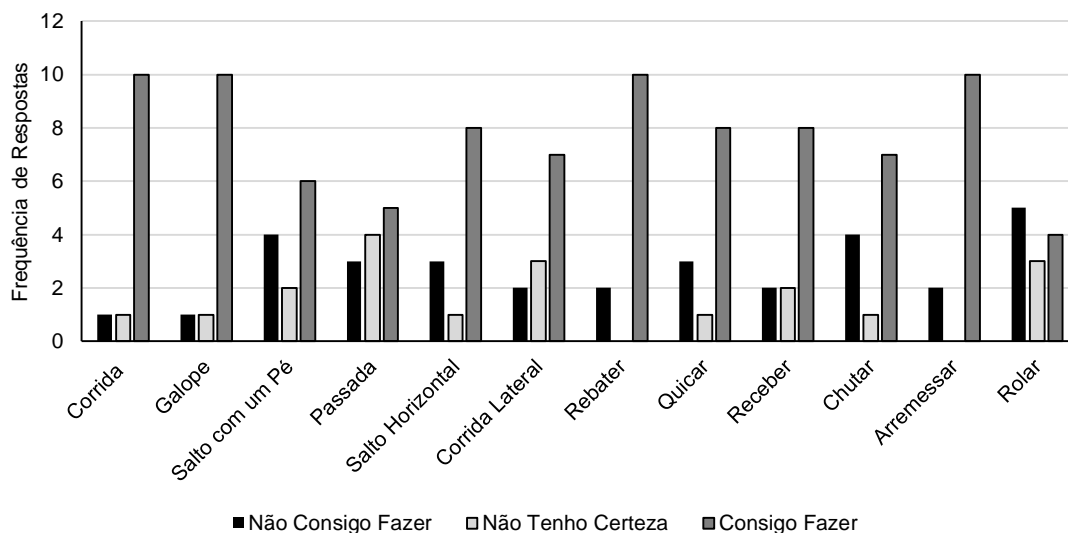


Figura 2 Frequência de respostas das crianças da educação infantil para as habilidades motoras fundamentais na segunda autoavaliação

4.2.2 Ensino Fundamental

Os resultados da autoavaliação das crianças do ensino fundamental indicaram que na primeira avaliação (Figura 3) para as habilidades de locomoção: 78,9% das crianças se julgavam competentes na corrida, 57,9% no galope, 73,7% em saltar com um pé, 57,9% na passada e salto horizontal e 84,2% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 26,3% das crianças se julgavam competentes em rebater, 78,9% em quicar, 84,2% em receber, 94,7% em chutar, 68,4% em arremessar e 78,9% em rolar.

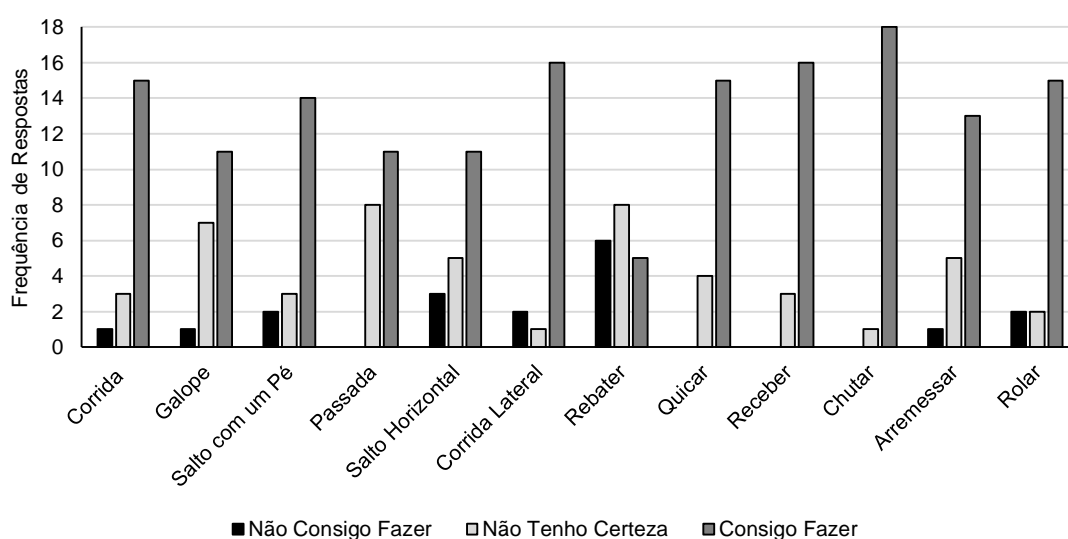


Figura 3 Frequência de respostas das crianças do ensino fundamental para as habilidades motoras fundamentais na primeira autoavaliação

Na segunda autoavaliação para as crianças do ensino fundamental (Figura 4) as habilidades de locomoção: 73,7% das crianças se julgavam competentes na corrida, 89,5% no galope, 73,7% em salto com um pé, 57,9% na passada, 63,2% em salto horizontal e 84,2% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 47,4% das crianças se julgavam competentes na rebatida, 73,7% em quicar, 94,7% em receber, 84,2% no chute, 68,4% em arremessar, 73,7% em rolar uma bola.

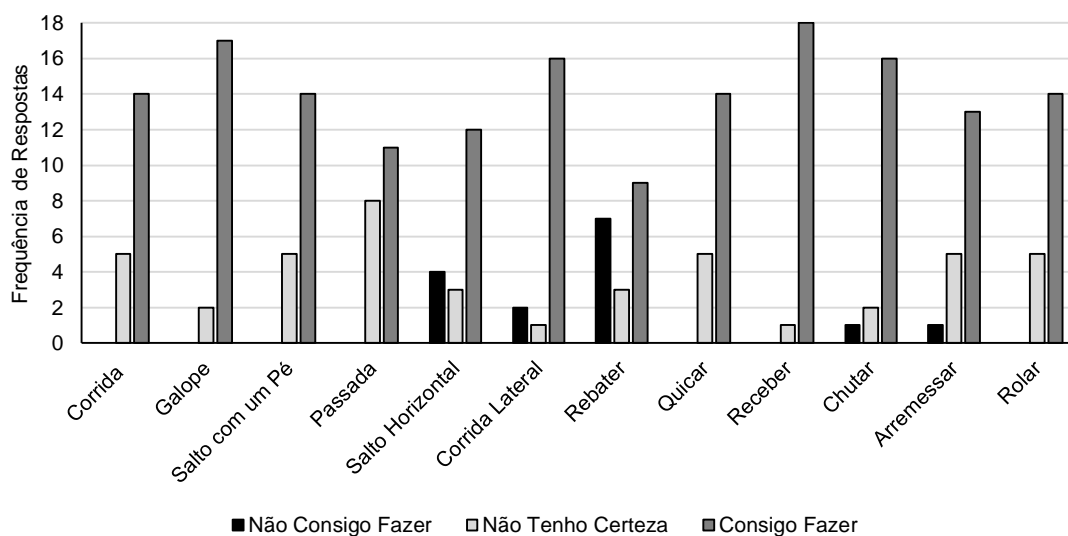


Figura 4 Frequência de respostas das crianças do ensino fundamental para as habilidades motoras fundamentais na segunda autoavaliação

4.2.3 Meninas

Os resultados da autoavaliação das meninas indicaram que na primeira avaliação (Figura 5) para as habilidades de locomoção: 94,1% das meninas se julgavam competentes na corrida, 70,6% no galope, 58,8% em saltar com um pé, 70,6% na passada, 58,8% no salto horizontal e 88,2% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 41,2% das meninas se julgavam competentes em rebater, 70,6% em quicar, 76,5% em receber, 94,1% em chutar, 58,8% em arremessar e 70,6% em rolar.

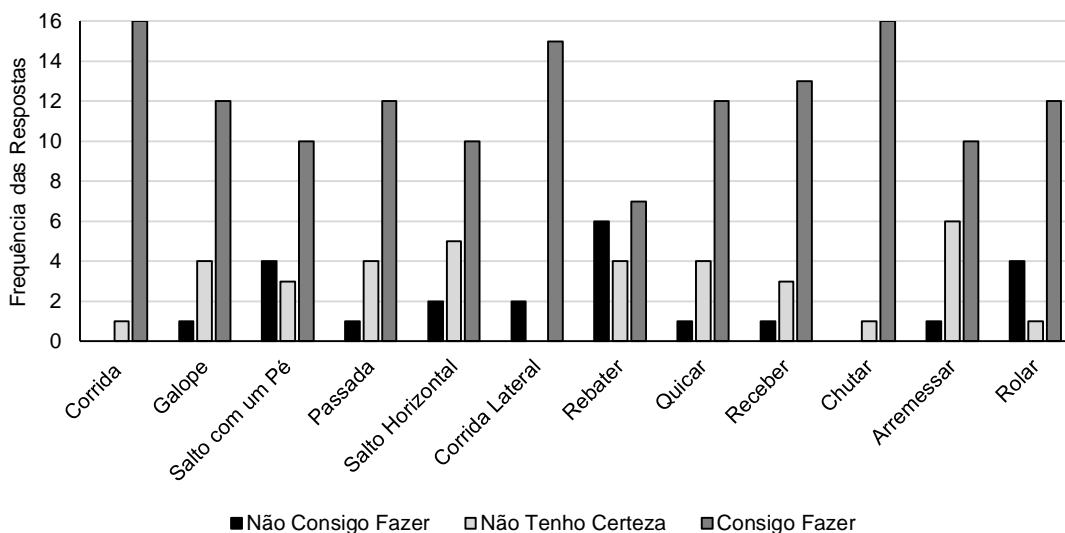


Figura 1 Frequência de respostas das meninas para as habilidades motoras fundamentais na primeira autoavaliação

Os resultados da autoavaliação das meninas indicaram que na segunda avaliação (Figura 6) para as habilidades de locomoção: 82,4% das meninas se julgavam competentes na corrida, 82,4% no galope, 64,7% em saltar com um pé, 52,9% na passada, 64,7% no salto horizontal e 70,6% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 64,7% das meninas se julgavam competentes em rebater, 70,6% em quicar, 88,2% em receber, 76,5% em chutar, 64,7% em arremessar e 47,1% em rolar.

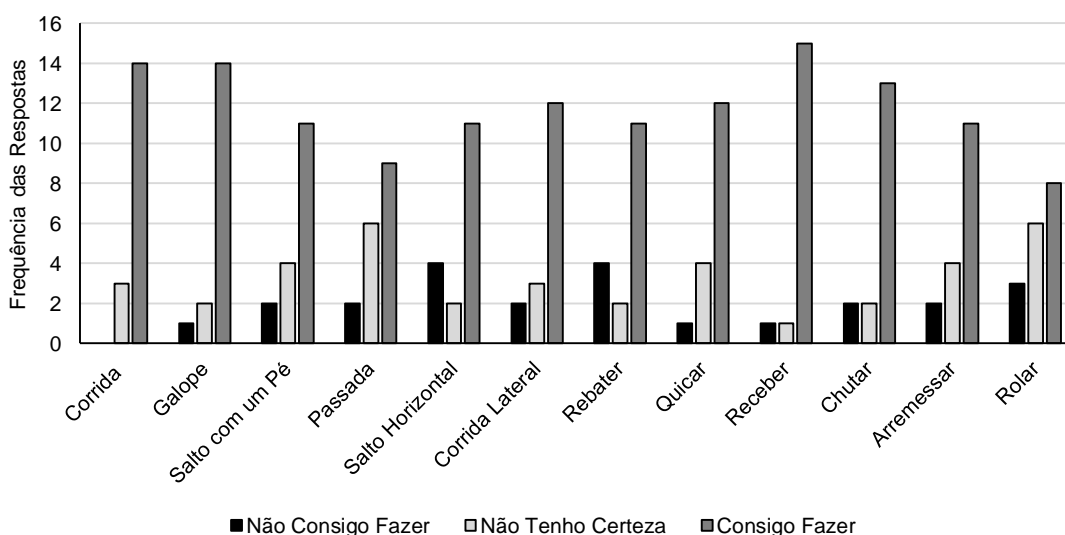


Figura 2 Frequência de respostas das meninas para as habilidades motoras fundamentais na segunda autoavaliação

4.2.4 Meninos

Os resultados da autoavaliação dos meninos indicaram que na primeira avaliação (Figura 7) para as habilidades de locomoção: 64,3% dos meninos se julgavam competentes na corrida, 71,4% no galope, em saltar com um pé e no salto horizontal, 57,1% na passada e 78,6% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 57,1% dos meninos se julgavam competentes em rebater, 78,6% em quicar e em receber, 100% em chutar, 85,7% em arremessar e 78,6% em rolar.

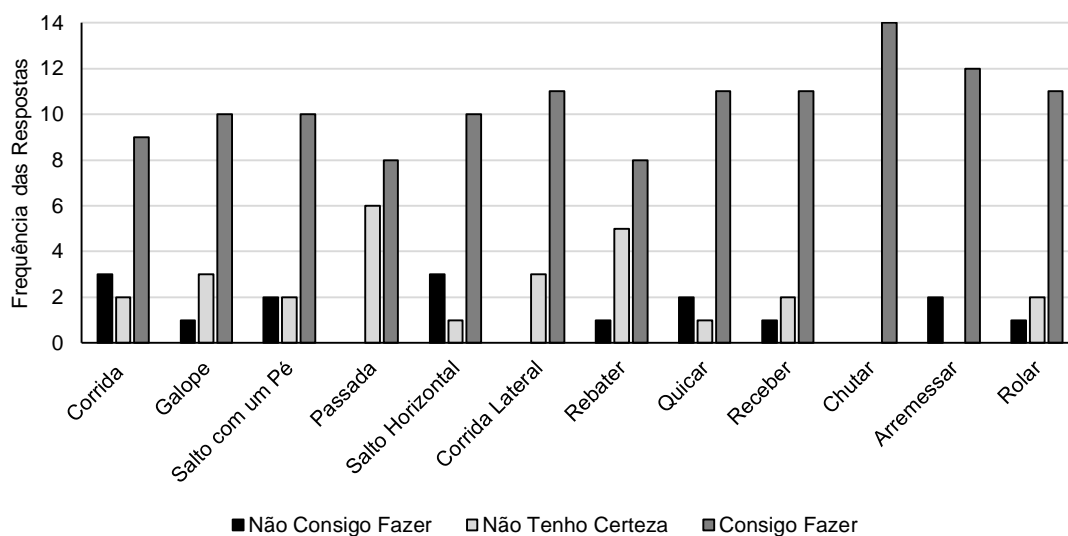


Figura 3 Frequência de respostas dos meninos para as habilidades motoras fundamentais na primeira autoavaliação

Os resultados da autoavaliação dos meninos indicaram que na segunda autoavaliação (Figura 8) para as habilidades de locomoção: 71,4% dos meninos se julgavam competentes na corrida, 92,9% no galope, 64,3% em saltar com um pé, 50% na passada, 64,3% no salto horizontal e 78,6% na corrida lateral; para as habilidades de controle de objetos: 57,1% dos meninos se julgavam competentes em rebater, 71,4% em quicar, 78,6% em receber, 71,4% em chutar, 85,7% em arremessar e 71,4% em rolar.

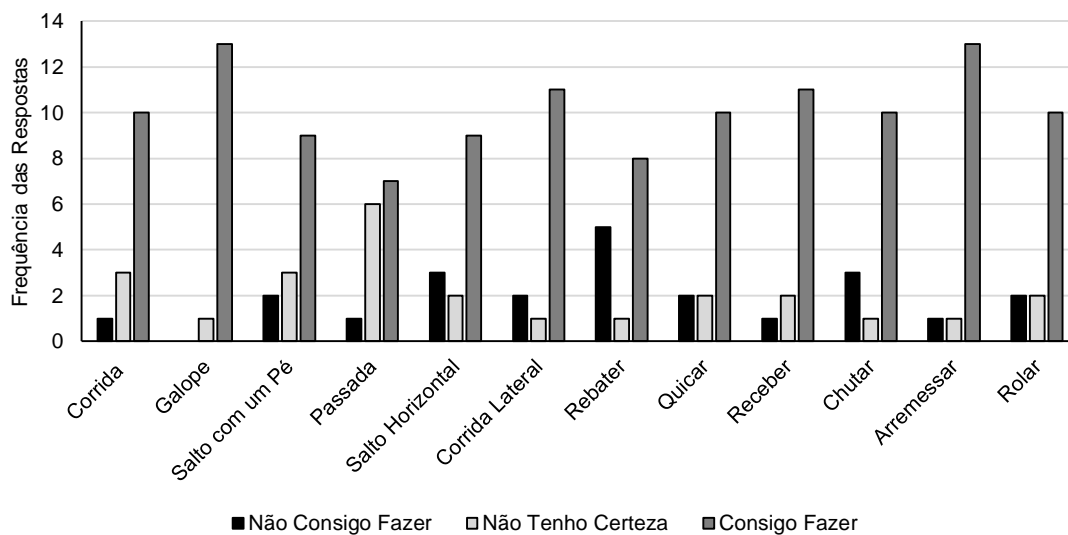


Figura 4 Frequência de respostas dos meninos para as habilidades motoras fundamentais na segunda autoavaliação

5. DISCUSSÃO

A seguir serão discutidos os resultados quantitativos referentes às variáveis de engajamento e os resultados qualitativos referentes às avaliações de autopercepção.

5.1 Engajamento

O objetivo do trabalho foi verificar o nível de engajamento das crianças, bem como o contexto e comportamento da professora em relação à promoção do engajamento das crianças nas aulas de educação física. Os resultados referentes ao engajamento demonstraram que houve diferenças entre os grupos observados. O grupo do ensino fundamental demonstrou maiores índices de comportamentos identificados como “engajado motoramente de forma apropriada” e “não engajado motoramente de forma apropriada – atuando como apoio”.

O comportamento “não engajado motoramente de forma apropriada – apoio” compreende atitudes em aula relacionadas com o cuidado e organização dos equipamentos, o tempo de espera e tempo ouvindo as instruções da professora. Cada uma das atitudes compreende ações dos alunos como organizar e recuperar o material para realizar a atividade, esperar a sua vez para fazer a prática e receber feedback parado ouvindo o professor, sem estar realizando a atividade. Já o comportamento “engajado motoramente de forma apropriado” engloba atitudes da criança relacionadas à execução do movimento pela criança, a qual pode ocorrer de forma bem sucedida, ou mal sucedida, bem como o tempo da criança em deslocamento entre as estações de atividades motoras. É possível que a prevalência desses comportamentos, pelas crianças, possa ser explicada pela fase inicial de aprendizagem (primeiras aulas) onde as crianças estavam sendo inseridas em um novo formato de aula e de apresentação de tarefas. Em cada uma das aulas, eram oferecidos tarefas com diferentes níveis de dificuldade motora nas estações, onde as crianças tinham oportunidade de escolher o nível mais adequado ao seu estágio de desenvolvimento. Nesta abordagem metodológica de ensino as crianças tinham maiores chances de serem bem sucedidas em todas as habilidades, bem como

contavam com a possibilidade de se auto desafiar constantemente para atingirem novos objetivos (VALENTINI; RUDISLL, 1999; PALMA, PEREIRA, VALENTINI, 2014; VALENTINI et al, 2016). Assim, em meio às tentativas de prática, as buscas pelos equipamentos eram frequentes (por exemplo, buscar bolas que rolavam para longe), o que favoreceu a prevalência da categoria de comportamento que envolve a busca de material e feedback parado.

As crianças não engajado na prática motora, mas que age como apoio, assim como o engajado de forma apropriada, do ensino fundamental, tiveram médias mais altas que as crianças nas mesmas ações da educação infantil, rejeitando a hipótese estabelecida previamente. Alunos do ensino fundamental não se dispersavam nas aulas como os alunos da educação infantil. A busca por materiais pelos alunos mais novos sempre levava mais tempo do que para os alunos mais velhos, por exemplo. Isso pode estar relacionado ao tempo de prática e maior repertório motor que as crianças do ensino fundamental têm. Portanto, ratifica-se a importância da educação física na educação infantil. São nas aulas de educação física da educação infantil que serão desenvolvidas a iniciação à vida ativa e o início do repertório motor (Costa et al 2015) e portanto as aulas de educação física na educação infantil devem ser bem estruturadas, planejadas, com maior frequência semanal e que aconteçam em ambientes favoráveis (Stein et al 2016). Essas orientações cabem, justamente, para que a aprendizagem motora seja efetiva e para que as crianças possam engajar-se nas aulas desde os primeiros anos escolares contribuindo desta forma para a emergência e manutenção de atitudes saudáveis.

Rejeitando a hipótese, os resultados também demonstraram que não houve diferenças significativas no engajamento entre meninos e meninas. Estudo prévio reportaram diferenças no comportamento entre meninos e meninas em relação ao engajamento em aula (CARNEY et al 2012; NUNES, 2010). Nunes (2010) sugere que meninos se mostraram mais engajados que as meninas em aulas generalistas, principalmente em atividades que envolviam o futebol e competição. Já em aulas orientadas, a participação de meninos e meninas foi maior, pois as aulas orientadas tinham foco na capacidade individual do aluno, uma vez que não dependiam exclusivamente da interação entre as crianças. No presente estudo, somente aulas orientadas foram observadas, o que pode justificar a falta de diferenças significativas. Meninos e meninas tinham oportunidades parecidas e, principalmente em jogos, o que promoveu o envolvimento de todos indiferente dos níveis iniciais de

habilidades. Regras específicas de inclusão eram criadas para as meninas participarem, por exemplo, no futebol, o gol só valeria se uma menina o fizesse. Essas estratégias promovem o maior envolvimento de meninas o qual tradicionalmente tem se mostrado inferior a dos meninos em aulas de educação física.

Destaca-se ainda que mesmo em estudos longitudinais, Cairney e colaboradores (2012), com crianças de uma escola pública do Canadá, reportaram que meninos se mostravam mais engajados nas aulas de educação física, do que as meninas, contrário ao observado no presente estudo. No resultados do presente estudo alinham-se de forma mais efetiva com os resultados demonstrado no estudo de Palma (2008) com crianças portuguesas. A autora constatou que em grupo com jogos com orientação, que não são livres, não há diferenças significativas entre meninos e meninas em relação ao engajamento em aula, corroborando com o presente estudo. Porém, em algumas tarefas isoladas de habilidades motoras fundamentais, os meninos demonstraram maior engajamento como, por exemplo, no chute, na corrida, no drible e na passada.

No presente estudo foi possível verificar que o comportamento do aluno “não engajado de forma apropriada - apoio” relacionou-se de forma positiva e significativa com os seguintes comportamentos do professor: “promove aptidão física”, “instrução geral” e “observa”. O comportamento “não engajado de forma apropriada - apoio” abrange categorias que comportam as ações da professora de promover aptidão física e dar instrução. Durante as aulas, nos momentos em que o aluno estava agindo como apoio, ele poderia estar recebendo instrução da professora. Mesmo podendo continuar realizando a tarefa no momento em que a professora fornece feedback, muitas crianças paravam de executar o movimento para ouvir a professora, principalmente alunos na educação infantil.

Um resultado interessante foi a observação da associação entre o comportamento “observa” da professora impactou no comportamento “não engajado motoramente de forma apropriada – apoio” uma vez que ações que não envolvam incentivo constante acabam não estimulando engajamento da criança na aula, principalmente quanto às crianças da educação infantil que necessitam de reforço e demonstração constante (VALENTINI; RUDISILL, 2004). Em estudo recente, Gehris, Gooze e Whitaker (2015), através de questionários aplicados para professores, salientam que a criança tem uma vontade inata de se movimentar e que o professor

deve responder a isso com experiências motoras planejadas. Além de que, o movimento prepara a criança para a escola e para a vida fora dela construindo confiança e laços sociais.

5.2 Autopercepções de competência motora

As percepções de competência da criança sobre suas próprias habilidades são fundamentais para a motivação da criança em práticas motoras e na persistência em atividades físicas (VALENTINI, 2002; VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Quanto maior for a competência motora da criança, maior será sua percepção de competência real. (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). A percepção de competência é de considerável importância para a elevação do grau de motivação da criança, através dela, a persistência em atividades de movimento podem ser conseguidas (VALENTINI, 2002). Tendem a ser mais altas até os 8 anos de idade, porém frequentemente não são precisas e condizentes com a realidade (VILLWOCK; VALENTINI, 2007).

Neste estudo, a frequência de respostas referentes à competência em habilidades motoras da primeira para a segunda autoavaliação para a Educação Infantil em geral diminuíram ou se mantiveram as mesmas. É possível inferir que à medida que as crianças avançavam na prática motora, se tornavam mais conscientes do seu desempenho motor e apresentavam uma avaliação mais precisa das habilidades que executavam bem e daquelas que ainda precisavam desenvolver. A falta de parâmetros motores pode levar a crianças a julgamentos imprecisos sobre sua própria competência (VALENTINI, 2002).

A percepção de competência mais realista sobre os próprios movimentos geralmente é apresentada por crianças mais velhas quando as mesmas acumulam maior experiência e consequentes parâmetros para julgar suas competências (VALENTINI, 2002). Diversos estudos reportam que crianças menores apresentam um repertório motor mais pobre devido a sua falta de experiências motoras quando comparados com as crianças mais velhas, o que pode contribuir para a superestimação da autopercepção (ALMEIDA et al., 2009; PINTO et al., 2015). Por exemplo, em estudo que compreendeu idades entre 8 e 14 anos, Almeida e colaboradores (2009) reportam que as crianças mais novas frequentemente

apresentam percepção de competência mais alta (ou uma percepção de competência superestimada), muitas vezes em função da falta de referência, exemplos e instrução elas não conseguem perceber que seus movimentos não são efetivos. No presente estudo, na turma do Ensino Fundamental as habilidades que as crianças aumentaram suas percepções foram galope, rebatida e receber a bola, diferentemente da educação infantil, onde as crianças não demonstraram um padrão na frequência das respostas da autopercepção. De acordo com Pinto e colaboradores (2015), já no final do período pré-escolar acontece uma diminuição nos elevados valores da autopercepção presentes na educação infantil.

Em relação ao sexo, Valentini (2002) e Valentini e Rudisill (2004) ressaltam a importância de não diferenciar capacidade de construção da percepção de competência entre os sexos quando oportunidades iguais são oferecidas nas aulas. No presente estudo, os meninos na sua primeira autoavaliação tiveram uma frequência de respostas de 100% na categoria “sei realizar a tarefa” para a habilidade de chutar, no entanto, na segunda autoavaliação a frequência das respostas ficou em 71,4%. Ou seja, antes da intervenção começar, todos os meninos se julgavam competentes nessa habilidade. Ao final do período de intervenção esse julgamento se tornou mais realista, devido à prática dessa habilidade, diminuindo a frequência de respostas naquela categoria e aumentando nas categorias “não tenho certeza se consigo realizar a tarefa” e “não sei realizar a tarefa”.

Para as meninas foi encontrada uma frequência de respostas de 70,6% na habilidade de rolar, na primeira autoavaliação, na categoria “sei realizar a tarefa”. Na segunda autoavaliação, a frequência das respostas caiu para 47,1%. Esses resultados mostram que após a intervenção, as meninas desenvolveram uma autopercepção mais realista. Essa habilidade motora fundamental pode ter se destacado na mudança da frequência das respostas, pois foi uma atividade muito ofertada durante a intervenção. Era uma atividade que as crianças gostavam de realizar devido as suas inúmeras variações. Alguns estudos mostram que meninos se percebem mais competentes do que meninas (VILLWOCK; VALENTINI, 2007; ROBINSON, 2011; PINTO et al, 2015). Nesse estudo, as oportunidades eram oferecidas igualmente para ambos os sexos.

6. CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo demonstraram que existem diferenças entre as idades quanto ao engajamento e que há relação entre aluno e o professor durante as aulas de educação física. Em relação à autopercepção das crianças, o grupo de crianças da educação infantil manteve ou baixou as frequências de respostas positivas referentes às próprias execuções em habilidades motoras, o que sugere o desenvolvimento de uma percepção de competência motora mais precisa. Já o ensino fundamental oscilou nas respostas, mostrando maior repertório motor das crianças mais velhas. Respostas de meninos e meninas também oscilaram.

A partir desses resultados percebe-se que ações dos professores, bem como o ambiente e a proposta de aula podem influenciar no engajamento dos alunos na aula de educação física de forma positiva ou negativa. Nesse sentido, verifica-se que a literatura aponta que as ações desenvolvidas durante a infância tem grande repercussão no futuro engajamento das crianças em atividades físicas de esporte ou lazer. Assim é fundamental reforçar a necessidade de oferecer para as crianças ambientes adequados ao nível de desenvolvimento de cada um, que contem com feedback preciso e demonstração constante. Em estudos futuros, sugere-se a investigação de relações entre os grupos, a comparação entre diferentes metodologias de aula e diferentes contextos.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gustavo; VALENTINI, Nadia Cristina; BERLEZE, Adriana. Percepções de competência: um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental. **Movimento**. Vol. 15, n. 1 (jan./mar. 2009), p. 71-97., 2009.

CAIRNEY, John et al. Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 9, n. 1, p. 1, 2012.

COSTA, Helder Jose Teixeira et al. The influence of a structured physical education plan on preschool children's psychomotor development profiles. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 40, n. 2, p. 68, 2015.

COTRIM, João Roberto et al. Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. **Revista da Educação Física/uem**, [s.l.], v. 22, n. 4, p.523-533, 4 dez. 2011. Universidade Estadual de Maringá. DOI: 10.4025/reveducfis.v22i4.12575.

GALLAHUE, David; OZMUN, John; GOODWAY, Jacqueline. **COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. [s. L]: Artmed, 2013. 487 p.

GEHRIS, J. S.; GOOZE, R. A.; WHITAKER, R. C. Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. **Child: care, health and development**, v. 41, n. 1, p. 122-131, 2015.

HARDY, Louise L. et al. Fundamental movement skills among Australian preschool children. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 13, n. 5, p. 503-508, 2010.

HASTIE, Peter A.; RUDISILL, Mary E.; BOYD, Korey. An ecological analysis of a preschool mastery climate physical education programme. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 2, p. 217-232, 2016.

HAYWOOD, Kathleen; GETCHELL, Nancy. **LIFE SPAN MOTOR DEVELOPMENT**. 3. ed. [s. L]: Human Kinetics, 2001. 389 p. Life Span Motor Development. HAYWOOD; GETCHELL. 2001

HINO, Adriano Akira Ferreira; REIS, Rodrigo Siqueira; AÑEZ, Ciro RomÉlio Rodriguez. OBSERVAÇÃO DOS NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA, CONTEXTO DAS AULAS E COMPORTAMENTO DO PROFESSOR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA. **Originais**, Paraná, p.21-30, 2012.

KALAJA, Sami et al. Fundamental movement skills and motivational factors influencing engagement in physical activity. **Perceptual and motor skills**, v. 111, n. 1, p. 115-128, 2010.

KREBS, Ruy Jornada; RAMALHO, Maria Helena da Silva. **Planejamento Curricular para Educação Básica: Educação Física**. Florianópolis: Biblioteca do Cefid/udesc, 2011. 77 p.

LOGAN, Samuel et al. Exploring preschoolers' engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object control skill intervention: A preliminary study. **European Physical Education Review**, p. 1356336X13495627, 2013.

MACKENZIE, T. L; SALLIS, J. F. SOFIT: System for observing fitness instruction time. *Journal of Teaching in Physical Education*, v.11, p.195-205, 1991.

NOBRE, Francisco Salviano Sales; BANDEIRA, Paulo Felipe Ribeiro; VALENTINI, Nadia Cristina. Motor delays in socioeconomically disadvantaged children: A Bioecological look. **Motricidade**, v. 12, p. 59-69, 2016.

NUNES, Marna Lopez. O engajamento de meninos e meninas nas aulas de educação física. 2010.

PALMA, Míriam Stock. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PALMA, Míriam Stock; PEREIRA, Beatriz Oliveira; VALENTINI, Nadia Cristina. Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 177-185, 2014.

PANSERA, Simone Maria; PAULA, Patrícia Ramos de; VALENTINI, Nádía Cristina. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO DAS HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 9, n. 2, p.24-32, dez. 2008.

PEREIRA, Andreliane de Souza; NOGUEIRA, Katriny da Silva; DUARTE, Marcelo Gonçalves. DESEMPENHO MOTOR DE CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS DE IDADE. **ACTA BRASILEIRA DO MOVIMENTO HUMANO-BMH**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2015.

PINTO, Alexandra Maria Pereira Inácio Sequeira et al. Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, p. 632-638, 2015.

ROBINSON, Leah E. Effect of a mastery climate motor program on object control skills and perceived physical competence in preschoolers. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 82, n. 2, p. 355-359, 2011.

ROBINSON, Leah E. The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. **Child: Care, Health and Development**, v. 37, n. 4, p. 589-596, 2011.

SALLIS, J. F. et al. The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids*. American Journal of Public Health, v.87, n.8, p.1328-1334, Aug., 1997.

SAMPAIO, Daisy Fernandes; VALENTINI, Nadia Cristina. Iniciação esportiva em ginástica rítmica: abordagens tradicional e o clima de motivação para a maestria. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 1, p. 1-10, 2015.

SILVA, Teana Queiroz da. **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2014. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília - Unb, Piritiba, 2014.

SHEN, Bo. Physical Education and Academic Performance in Urban African American Girls. **Urban Education**, p. 0042085914566095, 2015.

SOARES, Vera Lucia. **O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PRIMAVERA DO LESTE - MT**. 2014. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Aberta do Brasil – PÓlo, Primavera do Leste - Mt, 2014.

STEIN, Ivan et al. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Cinergis**, v. 16, n. 4, 2016.

STODDEN, David F. et al. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. **Quest**, v. 60, n. 2, p. 290-306, 2008.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Artmed Editora, 2009

VALENTINI, Nadia; RUDISILL, Mary; GOODWAY, Jacqueline. Mastery Climate: Children in Charge of Their Own Learning. **Teaching Elementary Physical Education**, [S.l.], p. 6-10, mar. 1999.

VALENTINI, Nadia Cristina. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 16, n. 1, p. 61-75, 2002

VALENTINI, Nadia, and Mary RUDISILL. **Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children.** *Journal of Teaching in Physical Education* 23.3 (2004): 216-234.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary E. Effectiveness of an inclusive mastery climate intervention on the motor skill development of children with and without disabilities. **Adapted physical activity quarterly**, v. 21, p. 330-347, 2004b.

VALENTINI, Nadia Cristina; TOIGO, Adriana Marques. **ENSINANDO EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS.** 2. ed. Canoas: Salles, 2006. 152 p.

VALENTINI, N. C.; CLARK, J. E.; WHITALL, J. Developmental co-ordination disorder in socially disadvantaged Brazilian children. **Child: care, health and development**, v. 41, n. 6, p. 970-979, 2015.

VALENTINI, Nadia C. et al. Fundamental Motor Skills Across Childhood: Age, Sex, and Competence Outcomes of Brazilian Children. **Journal of Motor Learning and Development**, v. 4, n. 1, p. 16-36, 2016.

VALENTINI, Nadia Cristina et al. Mastery and exercise play interventions: motor skill development and verbal recall of children with and without disabilities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-15, 2016

VILLWOCK, Gabriela; VALENTINI, Nadia Cristina. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 21, n. 4, p. 245-257, 2007.

8. APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS
LEGAIS DA CRIANÇA

Daniela Cardoso Nicolini, aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do professor Elisandro Schultz Wittizorecki (no estágio de docência) e da professora Nadia Cristina Valentini (na pesquisa do trabalho de conclusão de curso), pedem a participação de meu filho(a) (ou protegido legal) em pesquisa relacionada ao engajamento das crianças nas aulas de Educação Física desenvolvidas na escola **Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama** durante o período que compreende os meses de setembro a dezembro de 2015.

A participação de meu filho(a) (ou protegido legal) será através da participação em atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física (como por exemplo, receber uma bola, chutar, rebater, quicar, arremessar, correr, saltar, equilibrar-se em uma perna, etc). Entendo que as aulas de Educação Física ocorrerão na escola e no período do turno escolar do meu filho(a) (ou protegido legal), sem que sejam prejudicadas as demais atividades escolares desenvolvidas. A avaliação das aulas acontecerá a partir de filmagens das aulas de Educação Física.

Os resultados do estudo da pesquisa podem ser publicados, mas o nome e a identidade de meu filho(a) (ou protegido legal) não serão revelados. O professor Elisandro Schultz Wittizorecki e a professora Nadia Cristina Valentini manterão sigilo sobre os registros de meu filho(a) (ou protegido legal). Os dados serão armazenados no laboratório de pesquisa, na Escola de Educação Física (EsEF) – UFRGS, durante o período de 5 anos. Após esse período as imagens serão excluídas/apagadas.

Em caso de possíveis imprevistos, como um entorse ou desconforto (calor, cansaço para a realização das atividades), espero o cuidado necessário dos responsáveis pela pesquisa. Fui informado que não serei remunerado pela participação do meu filho(a) (ou

protegido legal) na pesquisa podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo e sem nenhum prejuízo para mim ou para meu filho(a) (ou protegido legal). Compreendo que os pesquisadores se comprometem a explicar para meu filho(a) (ou protegido legal) como será a sua participação na pesquisa, não sendo obrigatória a sua participação, podendo a criança se recusar a participar em qualquer momento.

Sob estas condições:

Autorizo a participação do meu filho(a) (ou protegido legal)
_____ (nome da criança)

a participar deste estudo. Recebi informações a respeito da avaliação que será realizada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se eu desejar. Fui certificado de que todos os dados desta pesquisa referentes ao meu filho(a) (ou protegido legal) serão confidenciais, assim como suas atividades escolares não serão prejudicadas em razão desta pesquisa e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Responsável

(Recorte aqui)

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO REALIZADOR DA PESQUISA

Expliquei o objetivo, os riscos e benefícios e a natureza da pesquisa. Esclareci todas as dúvidas dos participantes da pesquisa. O participante compreendeu e aceitou participar da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Data

Telefones para contato e esclarecimentos:

Aluna Daniela Cardoso Nicolini – (51) 3330.8290 / (51) 8228.9899
Orientadora Nadia Cristina Valentini – (51) 3308.5856

APÊNDICE 2

PROJETO ESTÁGIO – TURMA FUNDAMENTAL

NOME: _____

DATA: _____ PROFESSORES: Daniela

COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A CADA UM DOS ITENS ABAIXO

☺ Sei que consigo ☹ Não tenho certeza ☹ Sei que não consigo

