

**PROJETO ESPORTE ESCOLAR E O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE
SEUS PARTICIPANTES EM UMA COMUNIDADE DE SÃO JOSÉ (SC)**

por

Rodrigo Flores Sartori

Dissertação Apresentada à Coordenadoria de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre em Educação Física

Florianópolis, SC
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Dissertação: **PROJETO ESPORTE ESCOLAR E O
IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE SEUS
PARTICIPANTES EM UMA COMUNIDADE DE
SÃO JOSÉ (SC)**

Elaborada por: **RODRIGO FLORES SARTORI**

E aprovada por todos os membros da banca examinadora foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e homologada pelo Colegiado do Mestrado como requisito à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de concentração: Atividade Física Relacionada à Saúde.

Data: 03 de Dezembro de 2003

Prof. Dr. Adair da Silva Lopes
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. John Peter Nasser (Orientador)

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs (Membro)

Prof^a . Dr. Sílvia Helena Koller (Membro)

Prof. Dr. Sidney Ferreira Farias (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Após essa longa jornada na trajetória da construção dessa dissertação e das amizades que foram formadas e concretizadas, chega aqui o momento de agradecer a todos que fizeram parte destes momentos;

À Universidade Federal de Santa Catarina através do Centro de Desportos pela oportunidade acadêmica para realizar o curso de Mestrado.

Ao meu Orientador, Peter e sua família, pela confiança, amizade e principalmente pela dedicação na realização desse trabalho.

Ao Professor Ruy, por todas as oportunidades (inúmeras), pela amizade e confiança.

À Professora Sílvia, pela colaboração nesse processo acadêmico, além de sua atenção e simpatia em todos os momentos.

À todos meus colegas e amigos de Mestrado Aldemir, Jair, Paula, Natacha, Márcio, Roger, Marcelo, Adriana, Milton, Claudia, Maria, Ineida, Josi, Gustavo. À todos os Professores do Mestrado pelos ensinamentos e amizade, à minha “irmã” Themis e ao Jairo por sua dedicação e amizade.

Aos meus amigos, Cláudio, Viviam (pelos cafés conselho), Bebeto, Tamir e Fabi, Simone, Cris, André, Daniel, Beto, Paulinho, Milton e Ana e suas famílias, além dos Professores Thaís, Copetti, João Batista, Márcia e Paulão.

À Escola Municipal Governador Vilson Kleinubing por meio de todos os professores e direção e principalmente, as crianças do Projeto e suas famílias que além da amizade proporcionaram novas experiências de vida.

Aos meus colegas professores do Projeto Esporte Escolar e especialmente à Alzira e ao Adriano pela amizade, oportunidade e confiança oferecida por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José.

À minha família, fonte de muitos dos meus atributos e em especial a Angela pela pessoa maravilhosa que é.

A Deus.

RESUMO

A participação e o envolvimento com atividades extracurriculares, como as atividades de lazer, recreacionais ou esportivas têm se tornado um tópico de importância no que se refere às oportunidades referentes às políticas públicas. Nesse sentido o objetivo desse estudo é avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC). Partindo de uma perspectiva bioecológica proposta por Bronfenbrenner e Morris (1998), a avaliação que se pretende neste estudo, evidenciará uma análise das atividades e relações experienciadas no microsistema Projeto Esporte Escolar e uma análise da rede social que se forma a partir de sua implantação. Foi utilizado um referencial teórico-metodológico descrito por Cecconello e Koller (2003), denominado de *Inserção Ecológica*. Durante a investigação, os processos proximais que ocorreram, foram verificados por meio de dois instrumentos: (a) um anedotário para o registro das conversas informais e das observações e (b) entrevistas. Os participantes identificados para este estudo fazem parte de quatro unidades ambientais, onde as crianças aparecem como participantes centrais da avaliação. Dentre todos os participantes referentes às unidades ambientais mencionadas, foram entrevistadas quarenta e quatro (44) crianças com idade entre 10 e 13 anos inscritas no Projeto Esporte Escolar ; nove (9) famílias, sete (7) professores da escola, duas (2) diretoras e uma (1) supervisora. A partir das informações coletadas foi delineado o mapa ecológico referente ao macrossistema do estudo, que segundo Krebs (2001) representa a dinâmica da rede social da comunidade. Como resultados deste estudo é possível ressaltar os seguintes pontos: (A) Os processos proximais efetivados em função das atividades experienciadas e das características pessoais, desencadearam uma força para que as crianças permanecessem engajadas no Projeto, além de uma maior participação em atividades físicas em outros locais da comunidade; (B) os processos proximais ocorridos em função da aquisição de experiências, conhecimentos e habilidades no contexto do Projeto Esporte Escolar geraram mudanças nas relações das crianças com os membros das famílias, e também novas oportunidades de relacionamentos entre os pares; (C) o Projeto Esporte Escolar tem potencial para instigar o desenvolvimento não apenas das crianças diretamente envolvidas no projeto, mas também de seus familiares e das outras crianças da comunidade que com elas interagem a partir da participação em atividades físicas em outros ambientes e; (D) o impacto do Projeto Esporte Escolar a partir da interação entre, Professores e pais que participaram ativamente das atividades gerou a possibilidade de um trânsito maior de informações entre os ambientes em que a criança participa. Finalmente, pode-se considerar que o impacto de um projeto está relacionado à maneira como os responsáveis se inserem nas comunidades, para que a partir dessas interações ocorra uma transformação em benefício dos participantes.

ABSTRACT

The participation and the involvement with extracurricular activities, as the leisure activity or sporting have been a topic of importance in what refers to the opportunities regarding the public politics. In that sense the objective of this study is to evaluate the impact of the Sport Scholar Project in their participants' development in a community from São José (SC). Based on a perspective of a Bioecological Model proposed by Bronfenbrenner and Morris (1998), the evaluation that is intended in this study, will evidence an analysis of the activities and relationships experienced in the Sport Scholar Project microsystem and an analysis of the social net that he/she is formed starting from its implantation. A theoretical-methodological framework was used described by Cecconello and Koller (2003), denominated Ecological Insert. During the investigation, the proximal processes happened were verified through two instruments: (a) an anedotário for the registration of the informal conversations and of the observations and (b) interviews. The identified participants for this study are part of four environmental units, where the children appear as central participants of the evaluation. Among all the participants regarding the mentioned environmental units, forty four were interviewed (44) children with age between 10 and 13 years enrolled in the Sport Scholar Project; nine (9) families, seven (7) teachers of the school, two (2) directors and a (1) supervisor. Starting from the collected information the ecological map was delineated regarding the macrosystem of the study, that according to Krebs (2001) it represents the dynamics of the community's social net. As results of this study are possible to emphasize the following points: (A) The proximal processes executed in function of the experienced activities and the personal characteristics, unchained a force so that the children stayed engaged in the Project, besides a larger participation in physical activities in the community's other places; (B) the proximal processes happened in function of the acquisition of experiences, knowledge and abilities in the context of the Sport Scholar Project generated changes in the children's relationships with the members of the families, and also new opportunities of relationships among the equal ones; (C) the Sport Scholar Project has not just the potential to urge the development of the children directly involved in the project, but also of their relatives and of the community's other children that interact starting from the participation in physical activities in others with them you adapt and; (D) the parents and teachers that participated actively of their children's activities and students in the Sport Scholar Project, developed a sense common of perspectives in the children's favor. Finally, it can be considered that the impact of a project is related to the way as the responsible interfere in the communities, so that starting from those interactions it happens a transformation in the participants' benefit.

ÍNDICE

| | página |
|--|-------------|
| LISTA DE QUADROS..... | VIII |
| LISTA DE FIGURAS..... | IX |
| LISTA DE ANEXOS..... | X |
| Capítulo | |
| I. INTRODUÇÃO | 1 |
| CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA | 1 |
| OBJETIVO GERAL | 5 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 5 |
| DELIMITAÇÃO DO ESTUDO | 5 |
| JUSTIFICATIVA DO ESTUDO | 6 |
| DEFINIÇÃO DOS TERMOS | 7 |
| II. REFERENCIAL TEÓRICO | 9 |
| PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 10 |
| MODELO BIOECOLÓGICO | 14 |
| <i>Os elementos do Modelo Bioecológico e pesquisas em atividades físicas</i> | 15 |
| <i>O ambiente imediato e as forças ambientais</i> | 21 |
| <i>Elementos do microsistema</i> | 22 |
| <i>Forças Ambientais: as Redes Sociais e o Desenvolvimento Infantil</i> | 28 |
| CRIANÇA E ATIVIDADE FÍSICA | 36 |
| <i>A Família e as atividades físicas</i> | 38 |
| A interação entre os pares e o envolvimento em atividades físicas | 41 |
| Atividades extracurriculares e o tempo utilizado pelas crianças em atividades físicas. | 44 |
| III. METODOLOGIA | 49 |
| CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO | 49 |
| <i>Inserção Ecológica do pesquisador na comunidade</i> | 50 |
| O CONTEXTO DO ESTUDO | 52 |
| PARTICIPANTES DO ESTUDO | 55 |
| INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS | 56 |
| <i>Anedotário</i> | 56 |
| <i>Entrevistas</i> | 57 |
| PROCEDIMENTO PARA A COLETA DOS DADOS | 60 |
| <i>Anedotário</i> | 60 |
| <i>Entrevistas</i> | 60 |
| Mapa Ecológico | 62 |
| ANÁLISE DOS DADOS | 62 |
| IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 64 |

| | |
|--|------------|
| ANÁLISE DAS ATIVIDADES E RELAÇÕES INTERPESSOAIS EXPERIENCIADAS NO PROJETO ESPORTE ESCOLAR. | 65 |
| <i>Disposições</i> | 66 |
| <i>Recursos</i> | 78 |
| <i>Demandas</i> | 86 |
| ANÁLISE DA REDE SOCIAL A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESPORTE ESCOLAR | 87 |
| <i>Participação multiambiental</i> | 88 |
| A participação das crianças do Projeto em atividades físicas em diferentes ambientes | |
| Relações com outras crianças da comunidade e o envolvimento no Projeto Esporte Escolar. | 88 |
| <i>Transição Ecológica</i> | 96 |
| <i>Vínculos Sociais</i> | 100 |
| Unidade Ambiental: Família | 105 |
| Unidade ambiental: Escola | 105 |
| Unidade ambiental: Comunidade | 112 |
| | 117 |
| O IMPACTO DO PROJETO ESPORTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES | 121 |
| V. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | Página |
|--|--------|
| Quadro 1. Matriz teórica para elaboração das questões do estudo..... | 59 |
| Quadro 2. As características de disposição dos participantes relacionadas ao Projeto Esporte Escolar..... | 66 |

LISTA DE FIGURAS

| | Página |
|--|--------|
| Figura 1. Topografia e as localizações dos microsistemas na comunidade Residencial Lisboa..... | 54 |
| Figura 2. Unidades ambientais para identificação dos participantes do estudo. ... | 56 |
| Figura 3. Modelo da interação dos fatores do Modelo Bioecológico proposto Bronfenbrenner e Morris (1998), apresentado por Krebs (2002)..... | 63 |
| Figura 4. Fatores de interação entre variáveis do contexto e a disposição dos participantes..... | 66 |
| Figura 5. Fatores de interação entre o Projeto Esporte Escolar e os recursos dos participantes..... | 79 |
| Figura 6. Fatores de interação entre a força do mesossistema Projeto Esporte Escola-Família e os recursos dos participantes. | 82 |
| Figura 7. Mapa representando os locais de práticas de atividades físicas das crianças do Projeto Esporte Escolar..... | 90 |
| Figura 8. Mapa representando a participação multiambiental e o trânsito da cultura de atividades entre os ambientes..... | 91 |
| Figura 9. Mapa representando a participação multiambiental e a força da comunicação e conhecimento entre os ambientes..... | 98 |
| Figura 10. Características da transição ecológica das crianças para o Projeto Esporte Escolar. | 101 |
| Figura 11. Localização das famílias que possuem laços suplementares com o Projeto Esporte Escolar | 106 |
| Figura 12. Mapa ecológico do macrossistema relacionada ao estudo a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar. | 122 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Fichas de inscrição para o projeto esporte escolar | 138 |
| Anexo 2. Carta as famílias para autorização e consentimento da participação na pesquisa..... | 139 |
| Anexo 3. Termo de consentimento livre e esclarecido | 139 |
| Anexo 4. Carta aos especialistas (doutores) para a validação da matriz teórica para a elaboração das entrevistas..... | 140 |
| Anexo 5. Entrevistas para os membros da família, professores e diretoras da escola e crianças do projeto esporte escolar..... | 141 |

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Contextualização do Problema

No que se refere a declarações de assunto políticos, reais interpretações de achados de pesquisa, eventos sócio-culturais e estratégias de intervenção, Bronfenbrenner ressalta a máxima de Kurt Lewin, “não existe nada tão prático como uma boa teoria”. (Garbarino , 1980)

Compreender as relações entre as políticas públicas voltadas a área da Educação Física e sua contribuição no desenvolvimento de seus participantes é um aspecto importante dentro de uma perspectiva de sociedade em que vivemos. Nesse sentido, a participação e o envolvimento com atividades extracurriculares, como as atividades de lazer, recreacionais ou esportivas tem se tornado um tópico de importância no que se refere as oportunidades referentes as políticas públicas. Dessa forma, se torna essencial avaliar se esses processos realmente atendem e contemplam as necessidades das crianças por meio da atividade física¹.

No que se refere ao envolvimento de crianças em atividades físicas pode-se perceber que durante as últimas três décadas, a quantidade de informação científica disponível na área da Educação Física tem experienciado um aumento extraordinário. No entanto, esse crescimento também tem sido acompanhado por uma relativa fragmentação no campo de pesquisa em várias linhas de estudo (Bengoechea, 2002). Dessa forma, o entendimento dos processos relacionados a área da Educação Física devem ser investigados por meio de uma abordagem

¹ O termo Atividade Física se refere a toda prática esportiva, jogos e brincadeiras.

que compreenda uma ampla gama de fatores que podem estar gerando influências no desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998) apontam para essa perspectiva ao relacionar o desenvolvimento, dentro de um modelo que considera o ser humano como um ser em contínuo desenvolvimento, definindo tal processo como as “estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações” (p. 995). Além disso, o presente modelo fornece um suporte à análise de fatores biológicos, psicológicos e dos processos de evolução, não somente estabelecendo esses aspectos como limites do desenvolvimento, mas também impondo considerações imperativas das condições ambientais e das experiências que são necessárias para a realização dos potenciais humanos. Essa posição é tomada no sentido que, se condições necessárias e oportunidades positivas não forem fornecidas, tais potenciais permanecerão desatualizados.

Acompanhando a complexidade e dinâmica das políticas públicas que estão relacionadas às oportunidades e aos recursos sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento das crianças, algumas pesquisas têm direcionado seu foco de atenção para o impacto que os contextos, em seus diferentes níveis, tem no desenvolvimento infantil, Ceconello (2003), Tudge (2001), Brito e Koller (2001), De Antoni e Koller (2000), (2001) Fogel (2000), Dessen e Silva (2000). Da mesma forma estes estudos foram desenvolvidos na área de Educação Física e atividade física; Krebs (2001) (2002), Bengoechea (2002), Copetti (2001), Stefanello (1999), Vieira (1999), Fiorese Vieira (1999), Beltrame (1999).

Sobre os efeitos das oportunidades e recursos sócio-econômicos durante o desenvolvimento infantil, Ziegler e Muechow, (1992) referem-se ao Projeto *Head Start*. Uma influência especial a esse Projeto foi dada por Bronfenbrenner, no que se refere aos efeitos da intervenção precoce, onde o autor argumenta que os pais e crianças necessitam de uma intervenção ecológica em forma de um sistema de apoio social para que haja um desenvolvimento positivo, e um forte engajamento nas atividades que as crianças estão realizando. Para justificar seus objetivos, os autores argumentam que os efeitos dos fatores ambientais na inteligência e em outras características humanas acontecem principalmente nos períodos de rápidas mudanças das características de desenvolvimento, por isso, a necessidade de compreender o contexto de desenvolvimento de crianças.

O contexto, no entanto, deve ser entendido não só como o ambiente imediato onde a criança está inserida, mas também o ambiente que está relacionado a outras forças que interferem nestes ambientes imediatos, como o macrosistema (Bronfenbrenner,1992), por exemplo. De acordo com Bronfenbrenner (1992), o macrosistema é constituído de um padrão de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida e os padrões de intercâmbio social, caracterizando as forças ambientais que atuam nos indivíduos.

A manifestação das forças ambientais podem também estar interferindo na participação e no envolvimento em atividades físicas, e conseqüentemente, nas condições de saúde e na qualidade de vida das crianças. Nesse sentido, ressalta-se que são nos ambientes imediatos em que as crianças vivem, denominados por Bronfenbrenner (1979) como microsistemas (casa, escola, igreja programa de atividades físicas), que as crianças aprendem e expressam os valores, a cultura, as crenças e um estilo de vida por meio da rede social em que vivem. Uma razão para a introdução da análise dos fatores ambientais na pesquisa em atividade física e esporte está no potencial deste delineamento para ressaltar as forças que afetam o desenvolvimento das crianças por meio de programas de atividades físicas.

Há cerca de dois anos, em Março de 2001, foi implantado pela Secretária de Educação de São José, em Santa Catarina, um programa com objetivo de promover a participação de um maior número de crianças em esportes e atividades físicas, oportunizando o estabelecimento e o fortalecimento das interações sociais na comunidade. Este Projeto está sendo desenvolvido como uma atividade opcional extracurricular, com base no mesmo Projeto político-pedagógico desenvolvido para a disciplina de Educação Física do município (São José-SC, 2000).

Essa oportunidade, que é parte da manifestação de um macrosistema político, social e educacional, visa à qualidade de vida de crianças de várias comunidades da cidade onde se encontram as unidades escolares. Nesse sentido, este Projeto necessita de uma avaliação para se compreender até que ponto essas oportunidades, como as atividades realizadas e as relações

interpessoais vivenciadas no Projeto Esporte Escolar, podem passar a ser parte de um estilo de vida, através das crenças e valores aprendidos naquele contexto. Dessa forma, essas forças podem transpassar os limites do campo de futebol e das quadras esportivas, e ir onde essas crianças estão inseridas no seu cotidiano. Assim, poderá se compreender realmente o potencial de desenvolvimento que uma política pública relacionada à atividade física pode gerar.

Para compreender as mudanças e estabilizações no desenvolvimento a partir de um programa de esportes, Mcleroy, Norton, Kegler, Burdine, Sumaya (2003) ressaltam que as avaliações devem incluir a análise do apoio familiar, da rede de apoio social, das características dos vizinhos e da comunidade, das políticas e práticas organizacionais nas políticas públicas, da significância das atividades desenvolvidas e da cultura e valores presentes na comunidade. Todos estes aspectos devem ser analisados de maneira que, a intervenção e avaliação sejam feitas nos múltiplos níveis dentro de uma ecologia social. No entanto, os autores ainda citam que a ecologia social é muito mais que a idéia de fazer análises dos múltiplos níveis relacionados ao sistema social, mas que cada nível do sistema seja analisado como pertencente ao macrosistema.

A compreensão das forças ambientais entre os diferentes ambientes em que a criança participa ativamente e sua influência nos comportamentos relacionados à atividade física é um dos aspectos referente ao macrosistema. Essa inter-relação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente é denominado de Mesossistema (Bronfenbrenner, 1979). Considerando o conceito de mesossistema, seria interessante examinar como as hipóteses que tratam das conexões interambientes se aplicam a uma situação específica, como, por exemplo, o impacto dessas inter-relações entre ambientes na prática de atividades físicas.

Para Bronfenbrenner (1979), se as hipóteses referentes a essas inter-relações são válidas, espera-se que uma pesquisa sobre esta questão resulte em processos proximais com características desenvolvimentistas para crianças que vivem em diferentes ambientes, caracterizados por certos tipos de interconexões. Essas interconexões seriam caracterizadas por uma interação mais freqüente entre as pessoas significativas para a criança, um número maior de pessoas conhecidas em comum pelos membros dos diferentes ambientes em que a criança participa, comunicações mais freqüentes entre os ambientes e mais

informações em cada ambiente a respeito do outro, ou seja, a criação de uma rede social, onde a criança é a referência principal. Para Brito e Koller (1999), tal rede de apoio social é uma das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano e do bem-estar dos indivíduos.

Tendo como sustentação as reflexões aqui expostas, percebe-se que um programa de atividades físicas pode servir como elemento instigativo no envolvimento e permanência de pessoas em atividades físicas, assim como no potencial de desenvolvimento de seus participantes. Dessa forma, com base nas colocações anteriores, este estudo apresenta como problema gerador:

Qual é o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC) ?

Objetivo Geral

Avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC).

Objetivos Específicos

- Analisar as atividades e relações interpessoais experienciadas no Projeto Esporte Escolar;
- Analisar a rede social que se forma a partir da inserção das pessoas no Projeto Esporte Escolar.

Delimitação do Estudo

Este estudo será delimitado às crianças participantes do Projeto Esporte Escolar, que está vinculado à Escola Municipal Governador Vilson Kleinubing, na comunidade Residencial Lisboa, no município de São José (SC). Essa avaliação

foi delimitada a partir das relações que se estabelecem entre as unidades ambientais selecionadas para o estudo (Projeto, família, escola e comunidade). A escolha desta comunidade ocorreu por esta ser caracterizada como sendo uma cultura ou subcultura, onde determinados valores, atitudes e crenças norteiam a prática de atividades físicas.

Justificativa do Estudo

O argumento que se pretende justificar nesta pesquisa é o da importância do estudo da atividade física como um fator que pode instigar o desenvolvimento infantil, vendo esse processo como uma oportunidade manifestada por meio de um sistema político e educacional do município de São José (SC). Pretende-se, assim, trazer subsídios que permitirão o entendimento e a compreensão das discussões concernentes ao Projeto Esporte Escolar e suas relações com o ambiente familiar e com a comunidade onde as crianças estão inseridas.

Dessa forma, a mesma avaliação poderá se estender por toda rede municipal, não apenas para as estruturas referentes aos Projetos extracurriculares, mas também, no sentido de compreender melhor o desenvolvimento das crianças nas escolas do município e também, para ampliar e desenvolver de forma mais eficaz as políticas públicas para o ensino com qualidade da Educação Física.

Justifica-se também pelo fato que, a partir da avaliação do impacto do Projeto Esporte Escolar, seja possível elaborar estratégias para a criação e o fortalecimento de uma rede social de apoio, utilizando o esporte e a atividade física como processos geradores de bem-estar e qualidade de vida das crianças. Dessa forma, alguns indicadores para a avaliação de Projeto de esportes com objetivos de promoção de atividades físicas e interação social dos participantes podem ser encontrados.

Definição dos Termos

Desenvolvimento – São as estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações (Bronfenbrenner & Morris,1999).

Microssistema – Um microssistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento sustentado em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1999, pp. 64-65).

Mesossistema – Um mesossistema compreende as ligações e os processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (Bronfenbrenner, 1992, p.227) .

Exossistema – O exossistema envolve a ligação e os processos que têm lugar entre dois ambientes ou mais, e no mínimo um deles não contenha ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa (Bronfenbrenner, 1992, p.227).

Macrossistema – O macrossistema consiste de todo um padrão externo de microssistemas, mesossistemas e exossistemas, característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimentista-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um destes sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior. (Bronfenbrenner,1992, p.228)

Participação multiambiental – É a forma mais básica de uma interconexão entre dois ambientes. Ela ocorre quando a mesma pessoa participa de atividades em mais de um ambiente (Bronfenbrenner, 1979).

Comunicação interambiental – Constitui-se em informações ou mensagens intencionalmente transmitidas de um ambiente para outro que podem ocorrer sob as mais variadas formas, dependendo das características e condições do ambiente em que os comunicantes se encontram (Bronfenbrenner, 1979).

Conhecimento interambiental – Se refere à informação ou à experiência que existe num ambiente a respeito do outro. Esse conhecimento pode ser obtido pela comunicação interambiente ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos (Bronfenbrenner, 1979).

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão de literatura está relacionada ao desenvolvimento de dois tópicos principais que estão subdivididos em pontos que atendem aos objetivos do estudo e levem uma compreensão melhor dos pressuposto teórico adotado:

A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento

Criança e Atividade física

O desenvolvimento do primeiro tópico da revisão possui como eixo central mostrar o referencial teórico adotado para este estudo, suas definições e conceitos teóricos - metodológicos e especificamente os elementos centrais da teoria que serão utilizados nessa pesquisa. Este tópico foi dividido em subtópicos apresentando os elementos do referencial teórico relacionando alguns estudos sobre atividade física. Em segundo momento está apresentado um tópico referente às características do ambiente imediato apresentandor e as forças ambientais que influenciam no desenvolvimento infantil apresentando estudos referentes a está área.

Tendo o Projeto Esporte Escolar como um meio para proporcionar a prática de atividades físicas que pode ser um processo instigativo no desenvolvimento infantil e vendo que este processo deve ser interpretado a partir das interações entre com o ambiente e as características individuais, o segundo tópico tem como eixo central apresentar estudos referentes a participação de crianças em atividades físicas. Este tópico foi subdividido em três pontos principais que estão relacionados aos objetivos do estudo. A) Participação da família em atividades físicas, B) A interação entre os pares e o envolvimento em atividades físicas e C) Atividades extracurriculares e o tempo utilizado pelas crianças em atividades físicas.

Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano

Leis emergentes do desenvolvimento têm se interessado em grande medida com a cultura presente nas comunidades, e, conseqüentemente as sociedades, preocupadas com o bem estar de suas crianças e famílias. Estudos e pesquisas do desenvolvimento tem sido conduzido pelas mais diversas áreas do conhecimento, porém percebe-se que em sua maioria, sobretudo na área da Educação Física centram a atenção apenas nas características da pessoa, com muito pouca ênfase às qualidades dos ambientes e ainda mais raramente na relação entre ambos (Rocha, 1997).

No que se refere a ciência desta relação entre os organismos vivos (pessoa) e o mundo externo (ambiente), Ernest Haeckel, um discípulo alemão de Charles Darwin, segundo Fogel (2000), criou o termo Ecologia. Krebs (2002), aponta que de maneira geral a palavra Ecologia pode ser classificada em três grupos: 1) a Ecologia como um conjunto de ciências que enfatiza a inter-relação dos organismos vivos e seus ambientes, 2) se referem a totalidade ou aos padrões de relação entre os organismos e seus ambientes; 3) encaram a ecologia como um ramo da sociologia que estuda as relações entre os seres humanos e seus ambientes.

Em um sentido mais próximo das relações humanas e das relações sociais Guattari (2000) e Reigota (1999) apresentam uma categoria denominada de Ecologia Humana. A Ecologia Humana como uma ciência genuína, parece ainda estar sendo estruturada, mas seu entendimento como área da sociologia já estava bastante difundido desde a metade do último século. É na metade do século passado por meio de Kurt Lewin, que surge uma nova visão da psicologia que compreende as interações entre os processos psicológicos, as ações humanas e os contextos e cenários em que estas ações são realizadas (Krebs, 2002). Esta visão serviria então, segundo Thomas (1992) como base para novos modelos que relacionassem o desenvolvimento, como uma função das características das pessoas e da qualidade dos ambientes em que estas pessoas se encontram. Estes novos modelos são denominados de Psicologia Ecológica.

Um modelo emergente que situa o desenvolvimento dentro de uma visão ecológica, através de uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente é apresentado por Urie Bronfenbrenner (1979,1992). Bronfenbrenner em sua Teoria dos Sistemas Ecológicos busca a compreensão do ser humano como um ser social, contextualizado, que transforma e é transformado pelos ambientes em que participa direta ou indiretamente. Segundo Hutchison (2000), Bronfenbrenner argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento avançam dinamicamente como resultado de interações entre os vários sistemas ambientais que mediam suas vidas. A ecologia do desenvolvimento humano é um dos novos paradigmas que surgiram ao final dos anos setenta. Para Krebs (1995), Bronfenbrenner pode ser creditado como um dos teóricos que melhor abordou a questão da ecologia humana dentro da área da psicologia do desenvolvimento.

A abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner para o estudo do desenvolvimento humano foi o resultado de um esforço que forneceu uma estrutura teórica para o estudo sistemático dos processos de interação entre o organismo e o ambiente. De acordo com Bronfenbrenner (1999), é necessário distinguir dois períodos durante esse processo: o primeiro finalizado com a publicação de *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (Bronfenbrenner, 1979) (*A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*) e o segundo caracterizado por uma série de artigos onde o modelo original é reformulado dentro de uma estrutura mais complexa e dinâmica que foi denominada de Modelo Bioecológico.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner é diferente da tradicional Ecologia Humana conforme definida por Hawley, (1950) e também se difere da Psicologia Ecológica desenvolvida por Barker (1968) e Schggen (1973) (Garbarino ,1980). Segundo o autor, a primeira delas é uma real disciplina enquanto a segunda é uma real teoria. A ecologia do desenvolvimento humano não é realmente nem uma disciplina nem realmente uma teoria. Sua principal virtude é o seu potencial para um real ecletismo. De fato, a ecologia do desenvolvimento requer uma atenção multidisciplinar, porque tem seu foco nas relações entre todos os sistemas. Estas características são valiosas em uma época em que as especializações são tão prevalentes e certamente relacionadas aos paradigmas dominantes.

O próprio Bronfenbrenner (1979) ressalta que se valeu do trabalho dos psicólogos ecologistas, no entanto, se afasta desta perspectiva em alguns aspectos importantes, como por exemplo; as análises de pesquisa não envolvem a substância (aspectos qualitativos) das atividades no curso do qual os relacionamentos se manifestam. Um outro aspecto importante é que o foco de atenção do pesquisador está no comportamento dos indivíduos tomados um de cada vez, por exemplo o pesquisador analisa o comportamento da criança e da mãe, porém não analisa o comportamento da criança e da mãe como uma unidade de relação interpessoal. Um último aspecto que Bronfenbrenner ressalta como contraponto a uma perspectiva da Psicologia Ecológica, é que, o ambiente é concebido em termos puramente comportamentais, sem referência a estrutura social do ambiente imediato ou dos ambientes remotos, isto é nem as características da pessoa nem do ambiente são conceituadas em termos de sistemas.

Apesar de não escrever uma teoria específica para o estudo do Desenvolvimento infantil Bronfenbrenner (1979) faz uma crítica metodológica aos estudos sobre o desenvolvimento das crianças, que é ressaltada por Garbarino (1980), onde é relatado que, muito das pesquisas em desenvolvimento infantil e conseqüentemente nas relações entre criança e atividade física, é feita utilizando “uma estranha ciência, em estranhas situações, com adultos estranhos e por um período de tempo o mais curto possível” (Bronfenbrenner, 1979 p.16).

Para Garbarino (1980), a exasperante coisa sobre tudo isto é que, quase tudo no contexto do desenvolvimento, sobretudo no desenvolvimento infantil, é variável, quase nada é fixo, e a resposta para muitos tipos de questões que investigam se, uma variável influencia outra no processo de desenvolvimento das crianças como uma relação de causa e efeito, tem apenas uma resposta: depende. A mesma resposta foi alcançada por Krebs (1987), em sua tese de doutorado, que analisou a especialização esportiva precoce, especificamente, verificando qual seria a idade apropriada para o início da prática formal de algumas modalidades esportivas. Nesse sentido o autor sugere que existe uma variedade de aspectos relacionados tanto ao contexto quanto as características pessoais que podem influenciar o início da prática formal das modalidades esportivas.

Um ponto crucial no entendimento dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento, é entender o desenvolvimento como um processo, e que este só pode ser entendido no seu contexto histórico, social e interpessoal, onde as relações entre sujeitos e contextos são múltiplas, multidirecionais e complexas, não sendo possível entender o desenvolvimento abordando um único aspecto ou domínio (Tudge 2001).

McLoyde (1998), cita que esse foco de atenção reflete a tendência para pesquisas que utilizam uma abordagem ecológica, no sentido de entender as influências dos diferentes ambientes em que as crianças estão envolvidas, desde os imediatos até os mais remotos, no desenvolvimento, além da relação destes ambientes com as características pessoais do sujeitos. Os modelos ecológicos podem ser uma opção para analisar o contexto de desenvolvimento de crianças. Isso porque esses modelos enfatizam como as crianças são influenciadas por uma interação de múltiplos sistemas, sendo que, ao mesmo tempo produzem influências a esses contextos (Bronfenbrenner, 1979).

No entanto, uma das críticas sobre a obra de Bronfenbrenner diz respeito a falta de um referencial metodológico para estudos que pretendam analisar o desenvolvimento. Na verdade, possivelmente, nem tenha sido esta a intenção do autor ao escrever sua obra. Porém estudos sobre o Modelo Bioecológico vem apontando direções sobre os procedimentos metodológicos que garantam a validade de estudos nesta área e contribuam para melhoria das pesquisas no desenvolvimento humano. Um destes estudos foi realizado por Ceconello e Koller (2003) e aponta um caminho metodológico para as investigações baseadas no Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner, e é denominado de Inserção Ecológica. Neste procedimento metodológico, segundo Ceconello e Koller (2003) o pesquisador deve estar atento a dinâmica interação dos quatro elementos do Modelo proposto por Bronfenbrenner, pois os resultados evolutivos decorrentes do processo proximal variam em função das características da pessoa, do contexto e das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo” o que representa a característica principal do Modelo Bioecológico.

Modelo Bioecológico

Considerando as duas fases distintas na obra de Urie Bronfenbrenner, a primeira culminando com a publicação de *Ecology of Human Development* em 1979 e a segunda fase, composta por uma série de trabalhos que acrescentam novos conceitos ao modelo original, Ceconello (2003) considera que a principal crítica de Bronfenbrenner ao modelo original de 1979, é que este atribuía uma ampla ênfase ao papel do ambiente durante o desenvolvimento, conferindo menor atenção as características individuais.

Dessa forma, neste novo modelo, Bronfenbrenner propõe uma recombinação dos principais componentes do modelo original com novos elementos tratando destes elementos de forma mais dinâmica e interativa passando a denominá-lo de Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O recente modelo para o estudo do desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Morris (1998), parece representar segundo Wong (2001), uma avanço em direção ao ponto de vista de Lev Vygotsky e de Kurt Lewin, ainda que permaneça altamente distintiva suas relações. O papel do contexto/ambiente no desenvolvimento humano é bem conhecido entre os pesquisadores da mesma forma como a posição do papel do indivíduo. Vygotsky, Kurt Lewin e posteriormente Bronfenbrenner fizeram substanciais contribuições para as discussões teóricas sobre o ambiente, nesse sentido, seus conceitos tem em comum, o destaque da sutil e dinâmica relação entre a pessoa e o contexto. Em suas discussões o ambiente real é aquele que na verdade afeta o indivíduo (Wong, 2001).

Partindo de uma perspectiva de interação entre ambiente e as características das pessoas, Bronfenbrenner e Morris, (1998) propõe um modelo que considera o ser humano como um ser em contínuo desenvolvimento, compreendendo esse desenvolvimento como “as estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações” (p.25).

A trajetória da construção desse modelo reúne pesquisas que inicialmente centravam-se no modelo de endereçamento social, evoluindo para o modelo

pessoa-contexto; pessoa-processo; pessoa-processo-contexto e cronossistema, vindo a culminar com a união desses dois últimos modelos. Surge assim, o modelo *processo-pessoa-contexto-tempo* (PPCT), que vem a ser o *Modelo Bioecológico*. (1998, 1995).

De acordo com Wong (2001), a recente contribuição teórica proposta por Bronfenbrenner que tem seu objetivo proposto no modelo Bioecológico, onde cerca os quatro elementos chave; processo, pessoa, contexto e tempo, tem como dois conceitos centrais; os processo proximais e as perspectivas ao curso da vida.

Algumas propriedades distintivas para uma melhor compreensão dos processos proximais apresentados por Bronfenbrenner e Morris (1999) são evidenciadas por Copetti (2001). A primeira diz que; a) para ocorrer o desenvolvimento, a pessoa deve envolver-se em uma atividade; b) para ser efetiva, a atividade deve ocorrer em uma base regular favorável sob um período regular de tempo; c) uma atividade para ser desenvolvimentalmente efetiva deve ocorrer por um período de tempo suficientemente longo para tornar-se mais complexa, pois a mera repetição não funciona; d) os processos proximais desenvolvimentalmente efetivos não são unidirecionais, tendo influência em ambas as direções, no caso das interações interpessoais, isso significa que iniciativas não vem apenas de um lado, havendo um grau de reciprocidade na troca; e) os processos proximais não são limitados à interações com pessoas, podendo também envolver interações com símbolos e objetos; e f) os poderosos fatores moderadores (forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais) produzem substanciais mudanças no conteúdo, *timing*, e efetividade dos processos proximais.

Os elementos do Modelo Bioecológico e pesquisas em atividades físicas

Como uma chave do desenvolvimento humano através do curso da vida, o processo proximal, como primeiro elemento a ser apresentado, se refere as formas permanentes de interações recíprocas que ocorrem no ambiente imediato e que são progressivamente mais complexas. Tais processos envolvem interações com pessoas, objetos e símbolos. Esses processos são inferidos como tendo uma variação real, em função das características da pessoa (pessoa), dos

ambientes mais próximos ou remotos (contexto) e dos períodos de tempo que ocorrem (tempo) os processos (Bronfenbrenner & Morris,1999). Além disso, esses processos refletem as experiências imediatas do dia-a-dia, que diretamente constróem mecanismos para o engajamento, manutenção ou abandono de atividades, por exemplo, as atividades escolares, esportivas ou culturais. Copetti (2001) sugere que, apesar da interdependência entre os elementos (PPCT), para uma melhor compreensão de cada um dos elementos é importante tomá-los de forma separada.

Sob um ponto de vista da **Pessoa** Bronfenbrenner e Morris (1999), determinaram que certas características propulsoras do desenvolvimento, que cada um possui tais como; personalidade, curiosidade, habilidades, conhecimentos e características físicas, e que estão interagido com o ambiente, são determinantes na efetivação dos processos proximais. Nesse modelo, os atributos ou características da pessoa foram divididos pelos autores em três tipos:

O primeiro tipo são as disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuar sustentando essa operação. O próximo tipo são os recursos bioecológicos de habilidade, experiência, conhecimento e destreza, necessários para o efetivo funcionamento dos processos proximais em um dado estágio de desenvolvimento. Finalmente, há as características da demanda, as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.995).

Bronfenbrenner e Morris (1998), sugerem que existe a necessidade para estudos em que as características das pessoas não sejam somente tratadas como suficientes em si mesmas, mas também que tais características afetem os processos proximais e os seus resultados no desenvolvimento. Sobre como as características da pessoa influenciam no processo de desenvolvimento, Bronfenbrenner (1995) propôs que os atributos da pessoa provavelmente formam o curso do desenvolvimento humano através de características desenvolvimentalmente instigativas.

Da perspectiva do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1999), a efetividade das características da pessoa para o desenvolvimento e envolvimento em atividades físicas, se originam entre outros fatores através da disposição dos indivíduos para participar de atividades físicas, incluindo nesse

sentido, a motivação, curiosidade e interesse por tais atividades. Se originam também nos recursos pessoais, que incluem as habilidades, os conhecimentos e experiências e ainda, se originam através de certas características pessoais que faz com que os outros convidem ou não está pessoa para a prática de atividades em qualquer ambiente. Desta maneira, uma importante característica do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), é que as características da pessoa não são apenas tratadas como variáveis dependentes ou medidas de resultados (produto), mas também como precursores e produtores do futuro desenvolvimento.

Para analisar as interações da pessoa e atividade física sob um prisma do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1999), onde é possível fazer uma análise ampla e sistêmica desta interação, é necessário compreender a interação de três características individuais que formam a estrutura da pessoa em desenvolvimento: Disposições, Recursos e Demandas.

De acordo com Vieira e Vieira (2001), os atributos sócio – emocionais quando considerados em relação ao contexto do esporte e da atividade física, são estudados principalmente pela área da psicologia do esporte. A personalidade, a motivação, estresse, percepção de competência, são manifestados através do comportamento da pessoa, porém em função do ambiente e do tempo.

O potencial do impacto no desenvolvimento, através das disposições pessoais dos indivíduos no esporte tem sido documentada em duas maneiras conceituais relacionadas a pesquisa motivacional. Bengoechea (2002), cita que pessoas que se engajam em atividades esportivas por motivos de auto - determinação, provavelmente poderão experimentar mais efeitos positivos e menor número de emoções negativas pelo seu envolvimento. Por outro lado considerando pessoas que se engajam em atividades esportivas com baixos motivos de auto - determinação, provavelmente poderão experimentar mais efeitos negativos e um número menor de emoções positivas no seu envolvimento. Além disso, pessoas que se engajam em atividades esportivas com motivos de auto-determinação, provavelmente mostrarão maior persistência e atitudes positivas em relação a ética esportiva.

Com relação à segunda característica da pessoa (Recursos) proposta por Bronfenbrenner e Morris (1999) que pode interferir no envolvimento em atividades físicas , nota-se algumas evidências da importância da avaliação das habilidades,

conhecimentos e experiências em relação às atividades físicas. Vários estudos têm verificado a relação entre os recursos pessoais como por exemplo; a competência e experiência em habilidades físicas específicas e o seu grau de envolvimento nestas atividades (Durand-Bush & Samela, 2001; Hardy, Jones & Gould, 1996). Para Butcher e Eaton (1989), os dados destas pesquisas confirmaram que as diferenças dos indivíduos para a escolha das atividades físicas estavam associadas aos níveis de proficiência em várias habilidades motoras, isto é, as pessoas que possuem habilidades motoras mais desenvolvidas estão mais freqüentemente engajadas em atividades físicas.

As demandas como a terceira característica pessoal ou atributos pessoais estão relacionadas àquelas características as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social. Desta forma, podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1999). Algumas pesquisas na área da atividade física têm mostrado uma relação entre a posse de habilidades físicas e a obtenção de maior aceitação pelos colegas (Brustad (1996) Krebs (2001) Copetti (2001).

Do ponto de vista da participação em atividades físicas e esporte, segundo Krebs (2001), as demandas podem ser interpretadas como um potencial que as crianças tem para receber atenção, aprovação e compreensão das pessoas que estão em seu ambiente, ou então, para despertar sentimentos negativos e agressivos das pessoas que estão ao seu redor, o que provavelmente interferirá no envolvimento das atividades realizadas.

Citado por Bengochea (2002), Starkes (2000) realizou uma revisão na literatura e forneceu evidencias do poder do potencial de desenvolvimento das características da pessoa que convidam ou desencorajam reações no ambiente social esportivo. Especificamente, os dados que ela verificou sugerem que os procedimentos de seleção de crianças para o esporte são significativamente influenciados pelo da maturação física no momento em que as decisões estão sendo tomadas. Bengochea (2002), comenta que a estrutura organizacional do esporte para crianças enfatiza o tamanho físico atual e o nível relativo de habilidades. Nesse sentido, o que pode parecer como um novo talento pode ter suas vantagens fornecidas por uma maturação precoce dentro de uma estrutura organizacional particular das atividades esportivas.

Baseado nos estudos apontados anteriormente é possível ressaltar, no que se refere as relações do processo de envolvimento dos indivíduos em atividades físicas, na perspectiva do modelo Bioecológico de Bronfenbrenner que, tanto no sentido das práticas competitivas quanto na prática de atividades físicas informais, as características de demanda, aquelas características que convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, parecem estar relacionadas com os dois primeiros tipos de atributos pessoais definidos por Bronfenbrenner, ou seja, as características de demanda, os recursos pessoais como as habilidades, conhecimentos e experiências e a disposição dos indivíduos para a prática de atividades físicas, são fatores interdependentes e indissociáveis na compreensão deste processo.

Com relação ao **Tempo**, segundo Tudge (2001), Bronfenbrenner usou esse conceito de dois modos distintos. O elemento tempo está necessariamente envolvido quando se estudam os processos proximais, uma vez que esses estão relacionados aos eventos que ocorrem com as pessoas e precisariam ser estudados ao longo da vida e através das gerações. O tempo é também importante no seu significado histórico, uma vez que para o desenvolvimento de qualquer indivíduo em qualquer contexto, sempre deve-se situá-lo em seu tempo histórico. Bronfenbrenner e Morris (1999) ao delinear seu modelo Bioecológico identificaram três dimensões para o tempo: a) microtempo; b) mesotempo e c) macrotempo.

Se considerarmos a atividade física como um processo proximal, não apenas as questões de contexto desde os mais próximos até os mais remotos, nem as características pessoais estão interferindo na qualidade de vida da pessoas, mas também a inclusão de um novo elemento neste modelo ecológico que é o tempo. Tempo que é visto por Bronfenbrenner não apenas em um sentido cronológico, mas no que se refere aos eventos que ocorrem ao longo do processo e que podem interferir nos comportamentos (Spence e Lee 2003).

Bengoechea (2002) ressalta que o Tempo é um elemento essencial não somente no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, mas em outros proeminentes e contemporâneas concepções do desenvolvimento humano. No entanto, esse autor ressalta que a dimensão tempo tem sido negligenciada na maioria dos estudos da psicologia da atividade física e do esporte. Para Bronfenbrenner e Morris (1999) o tempo está relacionado com os eventos que

ocorrem com os seres humanos ao longo de sua vida, e que podem alterar o curso de desenvolvimento das pessoas.

Papalia e Olds (2000) ressaltam que o desenvolvimento está sujeito a muitas influências que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos por meio de eventos e transições. Sobre essas influências as autoras se referem a Baltes, Reese e Lipsitt (1980), para diferenciar as influências normativas e as não normativas no desenvolvimento. As influências normativas, caracterizam-se quando um acontecimento (biológico como a puberdade ou cultural como a entrada da criança na escola) ocorre de maneira semelhante para a maioria das pessoas em determinado grupo. Já os acontecimentos de vida não normativos, são eventos incomuns que têm grande impacto nas vidas individuais (acidentes, doenças ou o nascimento de criança com malformação congênita). Esses eventos da mesma forma devem ser compreendidos como aspectos que podem influenciar o envolvimento em atividades físicas.

No que se refere aos eventos que estão relacionados ao envolvimento e permanência em atividades físicas, Haywood (1991) argumenta que, quando as crianças são afetadas por uma experiência positiva a partir da sua participação em atividades físicas na infância, elas são mais propensas a se engajar em atividades físicas nos anos seguintes. Experiências de qualidade em atividades físicas são aquelas que prontamente determinam o engajamento e a aderência para uma vida ativa, assim como aquelas que possibilitam resultados, tais como desenvolvimento moral e social, competência motora, percepção de competência positiva e afeto positivo do meio social onde a pessoa participa (Smith, 2003).

Bronfenbrenner (1979), definiu o **Contexto** em uma variedade de ambientes, indo dos locais mais próximos (família e escola, por exemplo, se o enfoque está no desenvolvimento de crianças) para aqueles que ficam no nível da cultura ou da subcultura. Bronfenbrenner e Ceci (1994), argumentam que interações a longo prazo entre as crianças e seus ambientes são condições necessárias para a expressão de qualquer característica individual. Schoon, Bynner, Joshi, Parsons, Wiggins e Sacker (2002) diferenciam os ambientes mais próximos que são diretamente experienciados pelos indivíduos (por exemplo, família e a escola), e os ambientes mais remotos relacionados aos sistemas de valores cultural e social que tem efeitos indiretos. Os efeitos desses ambientes mais remotos são frequentemente mediados pelos ambientes mais próximos, ou

seja, no microsistema é que as manifestações do macrosistema influenciam os indivíduos.

Um ponto importante é que os modelos ecológicos limitavam o fatores ambientais apenas aos ambientes onde as pessoas estavam participando ativamente. No entanto, os ambientes remotos ou mesmo aqueles em que as pessoas mesmo não estando participando podem também estar interferindo nos comportamentos individuais relacionados a atividade física (Spence & Lee, 2003). Dessa forma além da análise dos ambientes imediatos em que as pessoas participam existe a necessidade de compreender as redes sociais que se formam e também a compreensão dos valores e expectativas que as pessoas têm a partir do envolvimento em atividades físicas.

No próximo tópico será apresentado os parâmetros do contexto apresentado por Bronfenbrenner, subdivididos com os conceitos dos elementos do ambiente imediato e um outro subtópico apresentando estudos sobre as forças ambientais que atuam no desenvolvimento.

O ambiente imediato e as forças ambientais

Na releitura que fizeram da obra de Bronfenbrenner (1979), Krebs, Beltrame e Copetti (1997) destacaram dois princípios que devem orientar qualquer abordagem ecológica. O primeiro diz respeito às propriedades da pessoa em desenvolvimento, que devem ser vistas em uma perspectiva ecológica; e o segundo refere-se aos parâmetros do contexto, que devem ser discutidos dentro de uma abordagem desenvolvimentista. As propriedades da pessoa em uma perspectiva ecológica devem considerar questões ambientais e culturais relativas a cada pessoa, não podendo ser descritas e analisadas de maneira conceitual e operacional. Essas propriedades devem ser entendidas na sua abrangência física, sócio-emocional e cognitiva, considerando a pessoa como um sujeito ativo no seu desenvolvimento. Esses autores observaram que os parâmetros do contexto constituem-se no celeiro de acontecimentos que se apresentam em sua expansão, atuando no ambiente imediato da criança e

estendendo-se a contextos mais amplos que abarcam características culturais, estilos de vida e organização social.

Em relação aos parâmetros do contexto, Bronfenbrenner (1979,1995), propõe um modelo sistêmico em que os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente constituem a dimensão mais imediata, nomeados como *microssistemas*. A rede sistêmica que é formada pelos microssistemas que uma pessoa vivência é denominada de *mesossistema*. Os contextos em que a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, mas aos quais esteja indiretamente relacionada, são chamados de *exossistema*. E, finalmente, a dimensão mais abrangente do modelo, que envolve todos os níveis de contextos caracterizados como micro - meso e exossistemas, é denominado como *macrossistema*.

Uma questão interessante é que quando considerados o assunto da influencia contextual dentro da perspectiva ecológica, é importante notar que o que constitui um micro, meso, exo e macrossistema irá depender em que sentido ocorre a relação imediata com o indivíduo. Por exemplo, a escola poderia aparentemente ser todos os quatro sistemas dependendo de suas relações com o indivíduo e, se está se falando de uma particular escola ou de uma instituição de educação dentro da sociedade (Bengoechea, 2002).

Elementos do microssistema

O microssistema familiar é o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage, e possui um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade no qual está inserido.

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento sustentado em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente. (Bronfenbrenner & Morris, 1999, p. 64-65)

Dessa forma, caracterizando a família como um dos contextos em que a criança participa ativamente, o presente tópico da revisão tem como objetivo relacionar a partir dos elementos do microsistema a atividade física como uma atividade que possa instigar o desenvolvimento infantil e que dependerá também das relações interpessoais que se estabelecem nesse contextos e do papel que as pessoas envolvidas assumem em relação a criança.

Bronfenbrenner (1979), começa suas considerações sobre os elementos do microsistema com uma discussão das **atividades molares**, porque elas constituem a manifestação principal e mais imediata tanto de desenvolvimento do indivíduo, quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento – as ações das pessoas. Para o autor todas as atividades molares são formas de comportamento, mas nem todos os comportamentos são formas de atividade molar. A razão para fazer essa distinção está na crença de que nem todos os comportamentos são igualmente significativos como manifestação ou influencia sobre o desenvolvimento. Porém muitos desses comportamentos são tão efêmeros, que tem uma importância mínima e que para Bronfenbrenner (1979) são conhecidos como comportamentos moleculares.

Krebs (1995), argumenta que essa distinção é feita acreditando-se que nem todos os comportamentos são igualmente significantes ou influentes no desenvolvimento. E que, para que uma atividade seja considerada como molar é necessário que haja duas condições; que as atividades tenham uma certa persistência temporal e que tenham significância para os indivíduos envolvidos no ambiente. Bronfenbrenner (1979), cita um exemplo de atividade molar descrevendo o comportamento da criança na fase da aquisição da linguagem. Quando ela demonstra autonomia para comunicar-se, fica evidente que houve desenvolvimento por parte da criança, pelo surgimento de uma nova atividade molar, a fala intencional. Assim como comportamentos como jogar futebol com os amigos, construir objetos na areia são também atividades molares. Porém Bronfenbrenner (1979), cita que uma atividade molar é diferente de um ato, que é percebido como instantâneo e, portanto denominado de molecular, por exemplo, uma corrida curta, um chute em uma bola. Nesse sentido, há uma outra propriedade que segundo Bronfenbrenner foi enfatizada por Lewin e seus seguidores que é o fato das atividades serem caracterizadas por um momento

próprio, um sistema de tensão, que possibilita a persistência o longo do tempo e a resistência à interrupção até a atividade ser completada.

Uma atividade molar é uma conduta progressiva que possui um momento próprio, e que tem um significado ou uma intenção para aqueles que participam do ambiente. (Bronfenbrenner, 1979, p. 45)

As atividades molares variam quanto ao grau e complexidade dos propósitos em que elas estão relacionadas. Essas variações se refletem em duas dimensões adicionais, significando que elas são definidas de acordo com a maneira pela qual são percebidas pelas pessoas. Além disso, essas variações são dependentes de duas condições já apresentadas, a persistência temporal que para Bronfenbrenner (1979), depende do protagonista perceber a atividade como ocorrendo apenas no presente imediato ou como parte de uma trajetória mais ampla estendendo-se para o passado ou na direção do futuro. A outra condição diz respeito ao significado do objetivo da atividade, tanto quando a trajetória do objetivo seja percebida como direta (correr até o vizinho para pegar um objeto), como quando envolvendo uma seqüência de passos ou sub objetivos (tal como organizar uma caminhada pela praia com os irmãos menores para procurar conchas com as quais vão fazer um colar).

Já em relação ao segundo elemento do microsistema, quando Bronfenbrenner (1979) refere-se as estruturas ou **relações interpessoais** como contexto de desenvolvimento, está na realidade indicando que a presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade e está é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra. Em termos de seu potencial as díades podem assumir três formas funcionais diferentes.

Um *díade observacional* ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro e este percebe e reconhece que está sendo observado, entretanto, a efetivação necessária para a aprendizagem do comportamento ocorre quando a pessoa que está sendo observada emite alguma resposta, e quando ocorre esse comportamento, ela facilmente evolui para uma forma diádica mais ativa, uma díade de atividade conjunta. Um exemplo para ilustrar essa díade observacional é o de uma criança

que observa atentamente o pai preparando o material para ir pescar, sendo que o pai eventualmente faz algum comentário para a criança.

Uma díade de *atividade conjunta* é aquela em que os dois participantes se percebem realizando alguma atividade juntos, não querendo dizer que seja a mesma atividade, mas ao contrário, as atividades que cada um realiza tendem a ser um pouco diferente, porém complementares. Bronfenbrenner (1979), ressalta ainda que, uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos.

Para que uma díade de atividade conjunta apresente um grau acentuado e exerça um impacto sobre o desenvolvimento dos indivíduos, certas propriedades que são características das díades dependem de três características, sendo que, essas características não são exclusivas das díades de atividade conjunta, podendo estar presentes na díade observacional, já referida e na díade primária.

A primeira está relacionada está relacionada a *reciprocidade*, onde em qualquer relação diádica e, especialmente no curso da atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. A reciprocidade está relacionado a maneira como os participantes interagem entre si. A interação entre duas pessoas pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a uma maior perseverança no engajamento progressivo em padrões de interações mais complexas. Krebs (1995), cita um exemplo que Bronfenbrenner apresenta relacionado a reciprocidade, apontando o jogo de ping pong, em que os jogadores são motivados a jogar cada vez mais rápido, buscando estratégias mais complexas, e que essa força motivacional decorrente da reciprocidade tende a transferir-se a outros momentos e lugares. Para Bronfenbrenner (1979) é provável que a pessoa retome o seu "lado" da atividade conjunta ou ao lado do outro em outros ambientes no futuro, ou retome a atividade até mesmo sozinha.

A segunda característica é o *equilíbrio de poder*, que para Bronfenbrenner (1979), se apresenta como uma importante característica para o desenvolvimento de uma criança, pois oferece a oportunidade à criança de aprender a conceitualizar e enfrentar diferentes relações de poder. Nesse sentido, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente que o outro. Esta aprendizagem contribui simultaneamente para o

desenvolvimento cognitivo e social encontrados pela pessoa em crescimento numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a vida. Bronfenbrenner (1979) ressalta um outro importante aspecto em que;

“há evidências que uma situação ótima para aprendizagem e desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento”(p.58)

Ou seja, quando a pessoa em desenvolvimento recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação, por exemplo, a criança tendo um momento em que ela vai decidir sobre como realizar algum tipo de atividade em companhia do pai ou de um amigo. Dessa forma, as díades de atividade conjunta são especialmente adequadas para este processo desenvolvimental, que na verdade geralmente ocorrem espontaneamente como uma função do caráter ativo da pessoa em desenvolvimento em relação ao meio ambiente.

Como terceira característica, encontram-se as *relações afetivas*, que estão relacionadas aos sentimentos mais pronunciados entre os participantes do ambiente. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes (positivos em alguns aspectos e negativos para outros) ou assimétricos (quando A gosta de B e B não gosta de A). Essas relações afetivas tendem a se tornar mais diferenciadas e pronunciadas no curso da atividade conjunta. No momento em que as pessoas realizam atividades tendo sentimentos positivos em relação ao outro e também ocorrendo a reciprocidade, é provável que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos de desenvolvimento. E dessa forma, através dessas características (reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade) que estão presentes nas díades de aprendizagem observacional, mas, sobretudo nas díades de atividade conjunta, que ocorre uma facilitação para uma formação de um terceiro tipo de sistema de duas pessoas, uma díade primária.

Uma *díade primária* é aquela que continua a existir para ambos os participantes mesmo quando eles não estão mais juntos. Entre os indivíduos existe uma forte relação emocional, o que faz que continuem a influenciar o comportamento um do outro mesmo quando já estão separados. Por exemplo, o pai e uma criança, ou dois amigos sentem falta um do outro quando não estão juntos, e ainda imaginam que atividades eles poderiam estar fazendo, o que o

outro poderia dizer em relação a atividade e assim por diante. Esse tipo de díade exerce uma força mais poderosa na motivação para aprendizagem e no direcionamento do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa. Bronfenbrenner (1979) considera ainda que:

“é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que de uma pessoa que só existe para a criança quando ambas estão concretamente presentes no mesmo ambiente” (p.58).

Embora cada uma tenha suas propriedades distintivas, as três formas de díades podem ocorrer tanto simultaneamente como separadamente. Por exemplo, pai e filho jogando futebol juntos constituem obviamente uma díade de atividade conjunta ocorrendo no contexto de uma díade primária. Mas se a criança sai com o pai para assisti-lo jogar, a díade também é claramente observacional.

O terceiro elemento do microsistema diz respeito aos **papéis** e esses para Bronfenbrenner (1979), devem ser entendidos como *“uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação àquela pessoa”* (p.85). Em termos dos elementos do microsistema familiar, na relação pai e filho os papéis podem ser caracterizados como: o que a criança espera de seu pai, quais são as expectativas da criança em relação ao seu pai, por exemplo; a criança espera que seu pai a leve para jogar futebol, espera que ele a acompanhe durante o processo escolar, que o pai demonstre interesse pelas atividades que a criança realiza. Mas também das expectativas do pai em relação à criança, por exemplo o pai espera do seu filho uma criança esperta, que pratique atividades, que seu filho aprenda as atividades que o pai realiza, etc. Bronfenbrenner (1979), ressalta ainda que, não somente as expectativas de uma pessoa em relação a outra devem ser levadas em consideração, mas também o elemento de reciprocidade das expectativas das pessoas, como: qual é a expectativa que o pai tem em relação ao que a criança espere dele. Nesse sentido, quando colocadas as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, esses podem influenciar radicalmente os tipos de atividades realizadas e os relacionamentos em que as pessoas estão envolvidas. Em síntese, os elementos aqui apresentados (papéis, atividades e relações interpessoal) formam, na verdade, o

contexto social que caracteriza um microsistema - por exemplo, o Projeto Esporte Escolar ou a família.

Forças Ambientais: as Redes Sociais e o Desenvolvimento Infantil

Baseado nos mesmos conceitos dos elementos do microsistema (atividades, relações interpessoais e papéis), Bronfenbrenner (1979) entende que as forças do mesossistema originam-se nas inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. A natureza com que se estabelecem, permite ainda, que essas inter-relações possam ser categorizadas em *participação multiambiental*, *laços indiretos*, *comunicação interambiental* e *conhecimento interambiental*.

A participação multiambiental pode ser definida como uma rede social de primeira ordem, que é passível de efetivar-se através de um laço primário, isto é, quando envolve a participação do indivíduo em desenvolvimento em mais de um ambiente do mesossistema (família e escola), ou por meio de laços suplementares, quando envolve a participação de segundas pessoas (pais ou responsáveis) que participam desses mesmos ambientes sem serem, entretanto, os sujeitos principais (Bronfenbrenner, 1979).

Além dos laços primários e suplementares que ocorrem numa participação multiambiental, Bronfenbrenner (1979) identificou também outro tipo de ligação, as ligações indiretas. Este tipo de laço indireto é considerado como uma ligação intermediária e estabelece-se quando da existência de uma pessoa que, embora não participe diretamente em nenhum dos ambientes que caracterizam a participação multiambiental, exercem influência sobre as pessoas naquele ambiente.

A comunicação interambiental, constituindo-se em informações ou mensagens intencionalmente transmitidas de um ambiente para outro podem ocorrer sob as mais variadas formas, dependendo das características e condições do ambiente em que os comunicantes se encontram. Um outro tipo de interconexão possível entre dois ambientes (escola e a família) é o conhecimento interambiental. Com relação ao conhecimento Krebs (1995), ressalta que, para Bronfenbrenner, as informações disponíveis em um ambiente a respeito dos

outros tem sua origem em diferentes fontes. Ele observou que o conhecimento que a pessoa possui a respeito dos ambientes nos quais ela participa pode ter duas funções: fornecer informações antecipadas sobre o ambiente para uma pessoa que ainda não possui experiência anterior e dar continuidade às informações que uma pessoa recebe quando está participando de qualquer ambiente. Um exemplo disso é o ingresso da criança na escola. Antes mesmo da criança ir à escola pela primeira vez, ela já recebeu em casa diversas informações sobre o ambiente escolar.

A função mais importante do mesossistema talvez seja involuntária, ele serve como canal de transmissão de informação ou atitudes de um ambiente para o outro (Bronfenbrenner,1979). Por exemplo, com informações vindo de outros, os pais podem ser avisados a partir de outra versão sobre o que vem acontecendo com seu filho em sala de aula ou no Projeto de esportes, ou que o professor pode saber que os pais podem ter tido preconceito contra ele em função de sua cor ou religião, por exemplo. De Antoni e Koller (2000), complementam citando que os processos experimentados nesses diversos contextos não são independentes uns dos outros, podendo promover ou dificultar o desenvolvimento das crianças e das outras pessoas que estão participando direta ou indiretamente nesses contextos.

Segundo Powell (1991), entre os tratados teóricos das relações entre família, escola e comunidade, Bronfenbrenner ofereceu a mais elaborada série de proposições sobre as condições que “facilitam” o desenvolvimento das crianças, assim como dos adultos, os quais funcionam em múltiplos ambientes. Bronfenbrenner (1979) sugere que, um ambiente com potencial de desenvolvimento é melhorado quando existem ligações suportativas, isto é,

quando a criança entra em um novo ambiente em companhia de uma ou mais pessoas com as quais já havia participado em outros ambiente; quando existe um canal aberto de comunicação entre os ambientes e quando o modo de comunicação entre os ambientes é pessoal (face a face). (p.165)

Krebs (1995), de forma detalhada apresenta as proposições apresentadas por Bronfenbrenner em relação às ligações suportativas. O autor cita que algumas hipóteses foram formuladas para salientar as ligações adicionais entre os ambientes existentes, além das conexões primárias estabelecidas pela pessoa

em desenvolvimento. No que se refere a aprendizagem, é citado que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta como uma função do número de ligações suportativas existentes entre esses ambientes, e também aumenta quando essa ligação suportativa consiste de outros com os quais a pessoa em desenvolvimento estabeleceu uma díada primária e também através da relação entre os membros de um novo ambiente (o pai da criança e a professor do Projeto fazem parte de alguma atividade em conjunto). Uma hipótese que define a função de suporte para as inter-conexões entre os ambientes é apresentada da seguinte forma:

O potencial de desenvolvimento de um mesossistema é aumentado, quando existem ligações indiretas entre os ambientes que encorajam o crescimento de uma confiança mútua, orientação positiva, consenso de metas e equilíbrio de poder relativo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, p.216).

Com relação a comunicação, Bronfenbrenner (1979) ressalta que, as informações disponíveis em um ambiente a respeito dos outros, tem sua origem em diferentes fontes, e ainda apresenta uma proposição dizendo que “o potencial de desenvolvimento de participação em múltiplos ambientes irá variar diretamente com a facilidade e a extensão de uma comunicação bidirecional entre estes ambientes”(p.216). Uma chave importante é a inclusão da família na rede de comunicações, por exemplo: o desenvolvimento da criança na família, na escola e nas atividades extracurriculares, é facilitado por canais de comunicação abertos nas duas direções.

Geralmente a relação da escola ou de Projetos extracurriculares com as famílias dos alunos resume-se a comunicação de resultados das aprendizagens destes. Segundo Nogueira (1999), para que se efetive e qualifique essa participação é necessário que a comunicação com a família dos alunos seja ampla e fluente, que se busquem conjuntamente diferentes formas de mantê-la na perspectiva de construir relações de cooperação que permita aos diferentes sujeitos envolvidos (pais e professores) exercerem suas competências com autonomia, de acordo com as expectativas de seus papéis.

Para Bronfenbrenner (1979), a presença ou a ausência de relações da família com a escola pode afetar o desempenho escolar de uma criança, assim como a presença ou ausência de relações entre os ambientes em que as crianças

participam, podem afetar o desenvolvimento e o comportamento das crianças nos diferentes ambientes, e isso ocorre em função dos tipos de expectativas estabelecidas entre os ambientes e também, em função da qualidade dos processos de comunicação entre os ambientes. De Antoni e Koller (2001), ressaltam que para o maior entendimento da realidade existe a necessidade de uma aproximação à cultura através de contextos ecológicos e das formas de interpretação do mundo (processos proximais).

Do ponto de vista da atitude investigativa sobre as relações familiares e também da família com os outros ambientes em que suas crianças participam, Bee (2003) ressalta que, existe uma intenção maior dos pesquisadores para estudos relacionados aos padrões de interação entre pais e filhos na perspectiva de identificar várias dimensões importantes em que as famílias diferem e que parecem ser significativas para a criança. Estas dimensões incluem os níveis de afetividade, a responsividade dos pais em relação à criança, a maneira pela qual o poder e o controle são exercidos e a qualidade e quantidade da comunicação, não só entre os membros da família, mas também da família com os outros ambientes em que as crianças participam ativamente como a escola, grupo de amigos, igreja e outros.

Pesquisadores têm anunciado o envolvimento familiar no processo educacional de seus filhos como a mais promissora maneira de melhorar os resultados de desenvolvimento das crianças (Chavkin & Gonzales, 1995; Henderson & Berla, 1994). Para Wright (1999), o envolvimento dos pais tem sido geralmente decisivo em diversas atividades nos diferentes ambientes como; em casa, nos programas extracurriculares e na escola. Porém, o importante desse envolvimento é que permita aos pais ter um lugar na “sala de aula” de seu filho para ter a compreensão clara da natureza íntima do processo escolar reforçando sua cultura escolar e as técnicas de aprendizagem das crianças.

A efetividade das relações entre a família e a escola depende de uma base de investigações e segundo Weiss (1998) da Universidade de Harvard o envolvimento da família é um fator crítico no desempenho escolar, no desenvolvimento social e no desenvolvimento de outros domínios relacionados a outras atividades em que as crianças se engajam. Dessa forma, vendo a infância como a etapa mais importante na caminhada em direção a maturidade adulta, existe a responsabilidade de que família, escola e os outros ambientes

significativos para a criança garantam que nesse período, se forneçam condições propícias e adequadas em todos os seus domínios para sua evolução e pleno desenvolvimento.

A família como um contexto dinâmico e único para crianças em desenvolvimento, foi negligenciado como um tópico proeminente, tanto na pesquisa da psicologia do desenvolvimento quanto nas questões relacionadas a sua influencia na participação de crianças em atividades físicas. No entanto, mais recentemente, as questões sobre “família” estão sendo apontadas como uma das tendências futuras na pesquisa em psicologia e desenvolvimento infantil. Por exemplo, como cita Dessen & Silva (2000) a revista *American Psychologist*, vol. 56 em Janeiro de 2001, dedicou a sua seção de perspectivas internacionais às questões de família.

Para Kreppner apud Dessen e Silva (2000), a ênfase no contexto familiar e seu impacto sobre o desenvolvimento individual da criança e seus comportamentos, particularmente durante os períodos de transição, ajuda-nos a compreender como os diferentes modos de cultura e valores podem afetar o desenvolvimento individual e as atitudes que as pessoas terão adquirido na vida adulta. Papalia e Olds (2000), complementam essa definição citando que as crianças são afetadas não apenas pelo que os pais fazem, mas também pelo que eles pensam.

Em uma pesquisa relatada por Powell (1991), que teve como objetivo verificar a comunicação entre os pais e a escola, foi encontrado que; reuniões de pais e professores e visita do pessoal da escola à casa da criança foram inexistentes; a maioria dos pais e pessoal da escola acreditava que a instituição não podia se manter informada das atividades básicas das crianças nos ambientes em que elas participavam. Concluindo, é citado que um problema potencial de comunicação na escola é que os pais estariam preocupados com outros assuntos e provavelmente não teriam informações para dividirem com seus filhos e da mesma forma, os professores sem as informações vindas da família não teriam a possibilidade de dividir estas experiências com seus alunos.

Segundo Powell (1991), a competência da criança será aumentada se importantes adultos na vida da criança concordarem e forem consistentes em relação aos caminhos que eles negociam com as crianças. Da mesma forma o desenvolvimento dos pais é também afetado através da participação em

programas escolares. Alguns autores (Powell,1991; Davies, 1988; Henderson & Berla,1994; Lontos,1994) concordam e relatam que além das crianças terem melhor desempenho escolar, a participação e comunicação da família com a escola beneficia também os pais. Eles (pais) desenvolvem uma grande apreciação de seus papéis na educação das crianças, valorizando-se, fortalecendo sua rede social e até mesmo desejando continuar sua própria educação. Eles (pais) também vão para a escola para compreender mais sobre as atividades de ensino e aprendizagem.

Em estudo realizado por Maturano (1999), foram associadas variáveis do ambiente familiar com o desempenho escolar. Para a autora a influência do ambiente familiar é a principal fonte de recursos a que a criança pode recorrer. Os resultados deste trabalho sugerem que o progresso na aprendizagem escolar e de outras aprendizagens está associado a supervisão e a organização das rotinas no lar e as oportunidades de interação com os pais, além da oferta de recursos no ambiente físico. Henderson e Berla (1994), confirmam essa posição citando que as famílias podem ajudar suas crianças tanto em casa quanto na escola e ainda, quando as famílias estão envolvidas na educação e nas práticas de atividades de suas crianças de maneira positiva, as crianças alcançam melhores notas, têm melhor rendimento, fazem mais os deveres de casa, demonstram um comportamento positivo, além de envolverem-se e persistirem para a seqüência do processo educativo e no envolvimento em suas atividades.

Penteado, Seabra e Pereira (1996), citam que é a família, não somente enquanto núcleo formado por pai, mãe e filhos, mas compreendida enquanto dinâmica de relações existentes entre a criança e os membros familiares, que acompanha a trajetória de vida da criança. Gomes (1994) complementa, citando que, além de promover a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade, a ação socializadora da família ensina à criança as diversas modalidades de aprendizagem e conseqüentemente as características de seu comportamento.

O desempenho e persistência em atividades que as crianças realizam na escola é influenciado pela combinação de afeto e envolvimento da família no processo de aprendizagem (Petit, Bates e Dodge 1997). Segundo os autores, o afeto e o envolvimento dos pais tem um significado especial para o desenvolvimento das crianças, sobretudo porque essas características fornecem

a base para que a criança desenvolva uma positiva visão de si mesma e de suas competências. Desde sua criação em 1965, um Projeto que tem mantido no campo da infância uma oportunidade de experimentar diferentes meios de trabalhar com os pais no sentido de melhorar o processo de desenvolvimento infantil, chama-se *Head Start* que é desenvolvido nos Estados Unidos (Ziegler e Muechow, 1992). O padrão de atividades do Projeto é de estabelecer estratégias para envolver os pais nas atividades escolares, como voluntários ou observadores, porém, respeitando as competências dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

O Projeto *Head Start* também está relacionado à atividades onde os pais têm que desenvolver e trabalhar com suas crianças e em cooperação com o pessoal da escola. Uma influência especial a esse Projeto foi dada por Bronfenbrenner, no que se refere aos efeitos da intervenção precoce, onde o autor argumenta que os pais e crianças necessitam uma intervenção ecológica em forma de um sistema de apoio social para que haja um desenvolvimento positivo e um forte engajamento nas atividades que as crianças estão realizando.

No entanto, o tempo gasto com os pais diminui ao longo do desenvolvimento infantil e da adolescência, enquanto a frequência de interações com os amigos aumenta. Nesse sentido, Seidman, Alen, Michell et all (1995) ressaltam a importância de se discutir também, o envolvimento das crianças com colegas e vizinhos como fatores críticos para o bem-estar e qualidade de vida das crianças. Para os autores, o suporte social percebido na família, grupo de amigos, na escola, são geralmente empregados para desvendar a qualidade afetiva das transições entre os ambientes.

Em um estudo que verificou se existe ou não relações entre o desenvolvimento de problemas de comportamento com crianças com idade entre 11 e 13 anos e o apoio social e afetivos dos pais dependendo das características dos vizinhos onde estas famílias residem, Beyers, Bates, Pettit e Dogge (2003) encontraram que o menor apoio social e afetivo dos pais indicam um maior número de problemas de comportamento, enquanto que o envolvimento positivo dos pais indicam positivas taxas de crescimento e desenvolvimento das crianças. No entanto, em contraste com as expectativas, nenhum efeito da estrutura e características dos vizinhos em relação aos problemas de comportamento foram encontrados neste estudo.

Uma possível implicação no que se refere a problemas de comportamento é que os programas comunitários em locais com relativa instabilidade social devem procurar fortalecer a rede de apoio social ou a coesão entre os seus residentes da comunidade (Beyers, Bates, Pettit e Dogge, 2003). O apoio social segundo Brito e Koller (1999) está relacionado com a percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos. Mas também está relacionado com os recursos que estes vínculos lhe oferecem. No entanto, o conjunto de pessoas significativas que compõe os elos de relacionamento percebidos denomina-se de rede de apoio social (Brito e Koller, 1999).

Em um estudo de Poletto e Koller (2002) cujo objetivo foi de avaliar as redes de apoio social e afetivo de crianças, pode-se perceber nos resultados apontados pelas autoras alguns pontos positivos relacionados a fatores de proteção às crianças, como por exemplo; o número de pessoas citadas na rede social, a existência de uma rede de apoio extensiva aos vizinhos, um alto número de pessoas da rede social pertencente a escola, a importância da família para crianças e pais, o fator de proximidade com as pessoas da escola e com os vizinhos. Por outro lado são apontados alguns fatores negativos, sobretudo, a ausência de identificação da rede que a criança aponta e a identificação de contatos negativos, mostrando que a família não pode contar com o cuidado e a reciprocidade de alguns membros deste sistema.

Poletto e Koller (2002) sugerem em seu estudo que resultados de estudos sobre redes de apoio social e afetivo poderão subsidiar a execução e a implementação de programas comunitários, de áreas de lazer e programas relacionados a cultura e saúde. Percebe-se então que o entendimento das relações entre os ambientes em que as crianças participam ativamente e também como as pessoas destes ambientes fornecem suporte às crianças para a prática de atividades físicas podem servir de subsídio também para promoção de um estilo de vida saudável. Dessa forma o próximo tópico da revisão da literatura evidenciará estudos relacionados a participação de crianças em atividades físicas, o envolvimento das famílias nestas atividades, as relações entre pares e o envolvimento em atividades físicas e o tempo utilizado pela crianças em atividades físicas.

Criança e Atividade Física

No que se refere ao envolvimento de crianças em atividades físicas pode-se perceber que durante as últimas três décadas, a quantidade de informação científica disponível na área da Educação Física que estuda a atividade física tem experienciado um aumento extraordinário. No entanto, esse crescimento também tem sido acompanhado por uma relativa fragmentação no campo de pesquisa em várias linhas de estudo (Bengoechea, 2002). Duda (1999), por exemplo, tem sugerido que um dos grandes problemas nos estudos relacionados à atividade física, é que muito da pesquisa nessa área é realizada de forma isolada.

Percebe-se que, muito da pesquisa em relação à atividade física tem seu foco de atenção ou na criança ou no ambiente mais próximo da criança como a família e suas respectivas atividades diárias. No entanto, o desenvolvimento infantil e a atividade física são também influenciados pelas interações das características das crianças com outros ambientes, e ainda, pelas relações que ocorrem entre os ambientes em que a criança participa e por uma grande variedade de fatores ambientais mais remotos, como a cultura, os valores e crenças.

Vários autores vêm apontando a importância do ambiente social para um estilo de vida ativo (Sallis e Owen, 1998; Bauman & Smith, 1999). Stahl, Rütten e Nutbeam (2001) encontraram que o ambiente social foi o mais forte prognóstico para que crianças fossem fisicamente ativas. Aquelas que percebiam baixos níveis de apoio social vindos de seu ambiente (família, colegas e escola) eram duas vezes mais prováveis de serem fisicamente inativas do que aquelas que relataram um alto nível de apoio social. Esses achados sugerem que as estratégias para promover a grande participação em atividades físicas necessita focar nas normas sociais específicas, considerando os estilos de vida das pessoas encontrados nos diferentes ambientes em que estas estão inseridas. Mcleroy; Norton; Kegler; Burdine; Sumaya (2003) ressaltam citando que, o comportamento não é visto somente como resultado do conhecimento, valores e atitudes das pessoas, mas como resultado das influências sociais, incluindo as pessoas com

quem as crianças estão associadas, as instituições a que pertencem e as comunidades em que vivem.

Além da combinação de fatores sócios culturais, políticos e econômicos relacionados à estruturação de espaços públicos que influenciam na participação em atividades físicas, o ambiente físico, temperatura do ar, umidade, pressão atmosférica, níveis de poluição, também podem ter uma influência poderosa no engajamento em atividades físicas (Shephard, 1995). Alguns estudos publicados sobre a influência do ambiente físico na prática de atividades físicas, sugerem que o acesso à espaços com instalações relacionadas a prática de atividades físicas pode influenciar a participação em diferentes atividades (Giles-Corti e Donovan, 2002). Bauman & Smith (1999) confirmam esta correlação, onde em um estudo sobre influências geográficas na prática de atividades físicas os autores encontraram resultados que indicavam que, morar próximo à praia estava associado com a prática regular de exercícios.

As mudanças sócio – históricas que também estão relacionadas a modificações na qualidade de vida das pessoas, são pontos importantes para o estudo da Educação Física e da Atividade Física. Nahas (2001), cita que nos últimos 50 anos observou-se uma série de modificações nas sociedades humanas, de magnitude e ritmo sem precedentes. Essas mudanças sociais e ambientais incluíram:

“a) a explosão populacional e urbanização acelerada; b) o aumento significativo da expectativa de vida; c) a inversão nas principais causas de morbidade e morte, que deixaram de ser as doenças infecto-contagiosas dando lugar aos processos crônico-degenerativos; d) a revolução tecnológica, a era dos labor saving devices (mecanismos que poupam energia muscular), predispondo a inatividade física e ao lazer passivo”.
(Nahas, 2001, p.50)

Essas mudanças nas estruturas da sociedade e conseqüentemente da família, tendem a alterar certos hábitos e costumes e com eles a realização de atividades físicas, não somente no ambiente imediato onde se encontra a criança, mas em todos os ambientes que sejam significantes para ela.

Outro ponto importante relacionado ao envolvimento em atividades físicas, foi verificado em um estudo de Carpenter e Coleman, citado por Bengoechea, (2002), onde é ressaltado a importância de se ter o foco de atenção nas

mudanças no desenvolvimento provocadas pelas experiências de vida, tendo suas origens ou no ambiente externo ou dentro do organismo. Bronfenbrenner (1989), cita que, a característica crítica de tais experiências é que elas alteram a relação existente entre a pessoa e ambiente, de tal forma, que cria-se uma dinâmica que pode instigar uma mudança no desenvolvimento infantil. Um dos ambientes que podem instigar mudanças no desenvolvimento a partir de experiências positivas e valorização das atividades é o ambiente familiar.

A Família e as atividades físicas

Apesar de todos fatores ambientais certamente serem importantes, o papel da família é significativamente crucial. Primeiro porque as crianças permanecem no ambiente familiar por muitos anos onde são fornecidas muitas oportunidades sobre a influência dos pais. Segundo, têm sido indicado que a influência familiar é crítica para o aprendizado de tomadas de decisões relacionadas a comportamentos saudáveis. Apesar de parecer lógico assumir essa condição da influencia familiar nos comportamentos relacionados a saúde da criança, muito pouco é conhecido sobre como ocorrem esses processos (Sallis & Owen, 1998).

A influência dos familiares na participação de criança em atividades físicas é também documentada por Daley (2002). A autora cita que a família tem tido um papel chave na participação de crianças em atividades físicas. Di Lorenzo, Stucky-Ropp, Vander & Gotham (1993) examinaram os determinantes para a pratica de exercício em crianças com 11 anos de idade e revelaram que o apoio familiar foi um elemento significativo para o comportamento para a prática de exercícios e atividade física.

Utilizando a perspectiva do modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, Tudge, Otero, Hogan e Etz (2003) realizaram um estudo em que o ponto essencial era descobrir os motivos pelos quais as crianças se envolvem em certas atividades. Para este estudo com crianças pré-escolares, a resposta foi dada em função dos contextos em que essas atividades foram colocadas disponíveis e também da maneira como os adultos, especificamente os pais, forneceram informações para as crianças sobre as questões relacionadas à escola. Tudge, Otero, Hogan e Etz (2003) consideram ainda que, através do modelo PPCT de

Bronfenbrenner é possível inferir que as crianças em idade pré escolar que iniciam e se engajam em atividades que envolvem a interação com adultos, são mais prováveis de serem percebidas como mais competentes pelos seus professores nos primeiros anos escolares.

Examinando a relação entre a percepção dos pais sobre atividades físicas, a competência das crianças em atividades físicas, e sua participação em atividades físicas moderadas e vigorosas, Kimiecik, Horn e Shurin (1996), encontraram resultados que demonstraram que as percepções das crianças sobre atividades físicas estão relacionados aos seus depoimentos de participação em atividade físicas moderadas e vigorosas. Além disso, as crenças das crianças sobre atividade física estão relacionadas as expectativas sobre o que seus pais pensam sobre a atividade física. Os autores ao utilizarem o modelo proposto por Bandura (1986) ressaltam ainda, que o processo de influencia da família não pode ser visto de forma isolada de outras influencias que vem de outros ambientes do mundo externo. O modelo de Bandura adota uma abordagem da pessoa em contexto, que assume que a influencia familiar nas atividades físicas da criança não podem ser realmente compreendidas a menos que as características demográficas e a dinâmica do ambiente fora da família seja considerada.

Sanders (1996), também sugere que, um novo entendimento para as pesquisas relacionadas à promoção da Educação Física e das atividades físicas deve compreender quais são as expectativas que as crianças têm em relação as próprias atividades e as expectativas das pessoas com quem são realizadas essas atividades. Um estudo apresentado pelo autor dentro desta perspectiva conclui que a partir de conversas com as crianças questionando suas percepções com relação a escola, houve uma melhora nos relacionamentos entre as crianças e os professores. Bronfenbrenner (1979) considera que existe também o impacto de pessoas em ambientes em que as crianças não participam ativamente mas que exercem uma influencia no seu desenvolvimento, o qual é denominado de exossistema. Nesse sentido, o ambiente de trabalho dos pais, pode também exercer um impacto nas expectativas e crenças sobre a atividade física, tanto para as crianças como para os pais.

As atitudes e as crenças parecem explicar melhor o porque dos comportamentos sedentários ao invés da prática de atividades físicas (Sorensen

1997). No que se refere as crenças, Krüger (1998), ressalta que as escolhas que fazemos e as condutas que praticamos podem ser explicadas pela maneira como compreendemos as atividades em que estamos envolvidos. Essas interpretações influenciam nossas decisões e orientam a uma conduta para atender interesses e necessidades de ordem individual ou coletiva. Desde que uma representação simbólica destas interpretações seja aceita ao menos por uma pessoa, ela passa a ser uma crença, onde estas sendo compartilhadas se tornam mais poderosas, pois influenciam comportamentos coletivos. Bengoechea (2002) cita que, recentes pesquisas sobre a influencia dos pais no desenvolvimento psicossocial de crianças participantes de atividades esportivas, ilustram a importância de se examinar o sistema de crenças das pessoas significantes para a criança e especialmente as crenças considerando a própria pessoa em desenvolvimento.

Muito poucos estudos na literatura relacionada a atividade física e ao esporte examinaram as conexões entre os ambientes e as conseqüências dessas conexões para o envolvimento e participação em atividades esportivas. Em um destes estudos realizados por Wylleman e DeKnop (1998) citados por Bengoechea (2002), os autores incluem as implicações da participação dos pais (somente pais que também eram treinadores dos filhos) em mais de um ambiente e onde adotavam diferentes papéis. Os resultados sugerem que as crianças que participam de atividades esportivas e que tem o pai como treinador, sentem-se à vontade com o duplo papel dos pais, por exemplo: pai e treinador. No entanto esses resultados são confirmados para este estudo, sobretudo quando o Pai, mantém ambos papéis separados e adota o papel que foi requisitado pela situação, (ex. pai em casa e treinador no local da prática esportiva).

Em um estudo cross - cultural realizado por Davis, Gooch, e Jago (2001), onde foi utilizado a posição ecológica proposta por Bronfenbrenner, no sentido de compreender melhor os contextos em que as crianças tem uma maior afinidade com certas atividades, foram encontradas evidências que o engajamento em algumas atividades, como por exemplo, atividade física e esporte, tem uma relação com as atitudes dos professores das crianças, com as experiências de aprendizado que as crianças tiveram e com o papel que a escola exerce sobre o ambiente.

Sobre o papel dos pais nas atividades esportivas das crianças, Simões, Böhme e Lucato (1999) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar a

participação dos pais na vida esportiva de crianças participantes de esporte escolar. Verificou-se de modo geral que os pais participam da vida esportiva de seus filhos. Mas um ponto relevante encontrado foi que essa relação se dá a partir de um sistema de valores dos adultos exercendo sobre seus filhos, onde as crianças se defrontam com as contradições, sobre o que é ensinado na escola e as influências que os adultos lhe impõem em relação as atividades esportivas em casa.

Pesquisas em atividades físicas e esportivas tem indicado que as crianças tem maior probabilidade de adotar os critérios de avaliação de seus pais em relação as suas competências físicas. Brustad (1996) fornece uma explicação observando as relações ambientais na participação de criança em atividades físicas. Ele sugere que os pais provavelmente, fornecem maiores níveis de encorajamento nas áreas em que eles tem altas expectativas de sucesso para seus filhos ou filhas. O autor reforça essa hipótese indicando que as percepções das crianças de suas competências físicas são significativamente relacionadas com a quantidade de encorajamento que os pais fornecem para que suas crianças sejam fisicamente ativas.

A interação entre os pares e o envolvimento em atividades físicas

Escartí, Roberts, Cervelló e Guzmán (1999), consideram que pessoas significantes para a criança servem como uma importante fonte de critério para avaliar a participação de crianças em atividades esportivas. Esses autores investigaram a percepção de algumas pessoas significantes para a criança; como, o professor e os colegas para avaliar a participação de crianças em atividades físicas. Foi utilizado o questionário “percepção de outros significantes para o critério de sucesso no esporte (The perception of Significant Others’ Sport Success Criteria Questionnaire). Os resultados confirmaram que, os professores e treinadores e os colegas tem um importante papel como agentes socializadores de orientações para metas relacionadas as atividades esportivas. Parece que este papel de agente socializador ocorre sobretudo com os colegas, devido a intensidade e freqüência das interações que acontecem na adolescência.

A importância de compreender a variedade de motivos para a participação de crianças em atividades físicas é um ponto importante dentro de uma perspectiva ecológica. Dentre estes motivos podem ser destacados; divertimento, desenvolvimento de habilidades/competências, aceitação social, afiliação e aptidão e aparência física. Para Smith (2003) estes motivos estão interconectados uns nos outros, tanto empiricamente quanto teoricamente, mas o autor ressalta que, as relações com os colegas são os elementos – chave para compreender as experiências das crianças no esporte. Shepard (1995) também ressalta que os colegas são uma importante influência social no comportamento para as atividades físicas. Segundo Assmar (1996), a motivação a afiliação ou o desejo de contato social pode ser considerado um ponto chave que influencia no comportamento dos indivíduos. Nas ciências que estudam as interações humanas, isso tem um papel fundamental, já que existe a necessidade dos indivíduos de estar com pessoas, de relacionar-se com seus semelhantes, de buscar apoio, aprovação e compreensão e de se comparar em relação aos comportamentos do ser humano na sociedade.

O contexto da atividade física para as crianças como a Educação Física, os jogos com os vizinhos, ou os programas de esportes fornecem oportunidades para a interação com os pares e além disso, podem servir como importantes ambientes para o desenvolvimento infantil, por exemplo, pelo fornecimento de oportunidades de comparação entre os pares e de exposição das crianças à diferentes pontos de vista (Smith, 2003).

A literatura sobre o relacionamento entre pares é baseado por duas grandes ênfases; a amizade e a aceitação entre os colegas. A amizade pertence a relações diádicas fechadas, enquanto a aceitação dos colegas é um dos graus de aceitação social, preferências, ou condição dentro do grupo. O estudo da amizade por psicólogos desenvolvimentistas tem considerado três assuntos: a) se o indivíduo tem ou não amigos; b) se tiver amigo, quem são eles e c) a qualidade das relações com os amigos (Smith, 2003). Em resumo, os estudos das relações entre pares requerem a atenção de múltiplos níveis de análise e de métodos, além também da compreensão de específicas relações de contexto.

Alguns estudos (Duncam 1993), (Smith, 1999) mostram que os bons níveis de relações interpessoais entre as crianças estão associados com a escolha e decisão para participar em atividades físicas organizadas fora do contexto da aula

de Educação Física. Em um outro estudo com crianças entre 12 e 15 anos de idade, Smith (2003) encontrou resultados que sugerem que uma percepção de laços de forte amizade entre os pares estão associados com uma positiva influência sobre a prática de atividades físicas.

Pesquisas sobre a atividade física em contexto deveriam considerar não somente como as relações entre pares ajudam a encorajar, manter ou desencorajar estilos de vida ativos em crianças, mas também considerar se as intervenções de atividades físicas podem ser delineadas em função das mudanças de ambientes que as crianças vivenciam (Smith, 2003). Algumas importantes transições ambientais no período da infância incluem; o momento de entrada em um programa de esportes, o envolvimento em competições ou até mesmo o abandono do esporte competitivo. Duas questões são ressaltadas por Smith (2003), a primeira diz respeito a como os colegas podem facilitar ou dificultar as transições relacionadas ao contexto esportivo, e a outra questão se refere a qual é o papel que os colegas exercem na formação da identidade esportiva e da formação da identidade pessoal global.

Considerando a questão da formação de identidade em relação ao desenvolvimento moral e a relação entre pares, Brownell e Gifford-Smith (2003) ressaltam que a habilidade da criança se comportar de acordo com as normas do grupo é um importante aspecto para sua aceitação. Os autores ressaltam como a análise deve ser multidimensional e não realizada de forma simplista, dando exemplo da agressão. A agressão contribui significativamente para a rejeição dos colegas, mas não em todas as circunstâncias. Em certos grupos, segundo os autores, o “apropriado” uso da agressão pode servir como condição para a aceitação entre os pares. Nesse sentido é importante observar que muitas características individuais devem também ser investigadas nos estudos sobre o envolvimento de crianças em atividades físicas.

Algumas pesquisas em atividades físicas têm feito associações entre competência física com competência social e aceitação social. Smith (2003) cita que a competência atlética e a aparência física são avaliadas como os mais importantes determinantes de “status” social. Nesse sentido o autor ainda resalta que altos níveis de habilidades em crianças é um fator para aceitação dos colegas enquanto que crianças com baixos níveis de habilidade recebem menos

oportunidades para se engajar em jogos e conseqüentemente de melhorar suas capacidades motoras e de exercer papéis centrais nos jogos.

Patterson, Anderson e Klavora (1997) revisando alguns estudos complementam que a habilidade para a execução de habilidades físicas além de ser uma vantagem para as crianças durante o tempo escolar, têm também grande importância nas relações em grupos sociais fora da escola. Nesse sentido, a competência motora é um aspecto relevante para compreender as relações sociais e as atitudes das crianças relacionadas as atividades físicas e esportivas. Brownell e Gifford-Smith (2003) complementam citando que as relações entre pares são tanto produtos de habilidades, comportamentos e normas que são adquiridas em seus ambientes, como também podem também ser produtoras de comportamentos e atitudes nos ambientes.

Atividades extracurriculares e o tempo utilizado pelas crianças em atividades físicas.

É dentro de diferentes ambientes que os comportamentos específicos são adquiridos, expressados e seus significados são derivados (Posner & Vandell, 1999). Utilizando um referencial teórico que prevê que as atividades de um ambiente influenciam e podem ser influenciadas pelas atividades e experiências de outros ambientes, esses autores verificaram a seguinte possibilidade; se as atividades realizadas pelas crianças fora do horário escolar através de programas de atividades extracurriculares contribui no desenvolvimento das competências que são realizadas na própria escola e em casa. Os resultados indicaram que as crianças que atendem aos programas de atividades extracurriculares promovidos pela escola gastam mais seu tempo em atividades acadêmicas, considerando que, para este estudo as crianças que não participam dos programas gastam mais seu tempo assistindo televisão e em atividades sedentárias. Os resultados do presente estudo ressaltam que as pesquisas sobre o uso do tempo pelas crianças podem oferecer uma janela para compreender os mundos sociais das crianças e sua participação em atividades físicas.

Um estudo realizado por, Huston et al. (1999) verificou como as crianças de 5 anos de idade utilizavam seu tempo, foi sugerido pelos autores que a maneira como o tempo é utilizado pelas crianças, é provavelmente dependente das oportunidades e restrições fornecidas pelo ambiente familiar ou outros ambientes onde a criança está envolvida ativamente.

Como e onde as crianças gastam seu tempo pode influenciar o desenvolvimento das habilidades, relacionamentos e padrões de comportamento. Nesse sentido, Huston, Wright, Marquis e Green (1999) ressaltam que, dentro de uma perspectiva ecológica, pesquisadores têm proposto que o ambiente fornece as oportunidades e limitações para que os indivíduos possam ou não manifestar seus padrões de atividades. A compreensão do ambiente onde a pessoas participam é um meio de compreender o processo de engajamento em atividades físicas. Super e Harkness (1997), argumentam que as atividades são a chave para compreender o que é considerado culturalmente apropriado dentro de uma comunidade, e ainda, são as chaves para compreender como ocorrem as relações entre os membros do ambiente familiar e como ocorre a construção do desenvolvimento da criança. Da mesma forma quando falamos mais especificamente em atividade física, como comentado anteriormente, não se pode compreender as atividades físicas realizadas sem conhecer o contexto sócio - histórico e o ambiente dentro do qual as atividades físicas são praticadas (Tudge 2000). Um destes contextos para a prática destas atividades são realizadas em um período fora do horário escolar e denominadas de atividades extracurriculares.

Uma grande quantidade de crianças está envolvida em atividades extracurriculares. No entanto muito pouco é conhecido sobre as conseqüências psicológicas deste envolvimento. Os benefícios da participação em atividades extracurriculares é um ponto de interesse para alguns pesquisadores. Em um estudo realizado por Posner e Vandell (1999), foi verificado se as atividades realizadas pelas crianças fora do horário escolar através de programas de atividades extracurriculares contribuíram no desenvolvimento das competências que são realizadas na própria escola e em casa. Os resultados indicaram que as crianças que atendem aos programas de atividades extracurriculares promovidos pela escola gastam mais seu tempo em atividades acadêmicas, considerando que, para este estudo as crianças que não participam dos programas gastam mais seu tempo assistindo televisão e em atividades sedentárias.

Um ponto interessante é o fato que a participação em atividades extracurriculares tem também uma forte relação com a percepção dos pais sobre tais atividades e sobre quais são as expectativas dos pais em relação aos seus filhos enquanto participantes de atividades extracurriculares (Anderson, Funk, Elliott, & Smith 2003). A importância da compreensão deste fenômeno, quando relacionado a atividades extracurriculares relacionadas ao esporte, é enfatizado por uma série de eventos em que o envolvimento dos pais em programas de esportes tem tido efeitos negativos no desenvolvimento infantil. Esses efeitos negativos segundo Anderson, Funk, Elliott e Smith (2003), estão relacionados principalmente a pressão que os pais exercem sobre os atitudes e comportamentos das crianças. Por outro lado esses autores ressaltam que, o apoio e o encorajamento dos pais estão associados com o engajamento e a permanência das crianças em atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas e comunidades.

Um estudo longitudinal baseado no modelo teórico proposto por Bronfenbrenner, elaborado por Mahoney e Cairns (1997) examinou o envolvimento de crianças em atividades extracurriculares como: clube de matemática, clube de francês e até mesmo clube de futebol e a sua relação com o desenvolvimento escolar. Os resultados indicaram que as taxas de repetência e abandono entre os “estudantes de risco” que foram classificados através de alguns fatores como agressividade, popularidade e competência acadêmica foram significativamente menores para aqueles que tiveram uma participação precoce em atividades extracurriculares, quando comparados com aqueles que não tiveram nenhuma participação. No entanto, para os alunos considerados mais competentes academicamente, houve apenas uma modesta relação entre as duas variáveis.

No que se refere aos estudantes em “condições de risco”, esses resultados podem ser explicados em função que tal participação em atividades extracurriculares fornece uma oportunidade de criar uma ligação positiva e voluntária com a instituição educacional. Além disso, as atividades extracurriculares podem fornecer uma porta de entrada para uma rede social ao mesmo tempo em que promovem os interesses, metas e realizações individuais (Ziegler, 1991).

A participação e o envolvimento com atividades extracurriculares, como as atividades de lazer, recreacionais ou esportivas tem se tornado um tópico de importância na pesquisa do desenvolvimento infantil. Para Seidman (1995), a participação extracurricular está correlacionada positivamente com a auto-estima, com as atividades políticas e sociais, com baixos níveis de delinquência infantil e ainda a melhoria das relações interpessoais. Os resultados apresentados em um estudo realizado por Martyn, Duda, Nikos (2003) apontam que, as experiências interpessoais com os outros no contexto da aula de educação física e em atividades físicas extracurriculares estão associadas a um sentido de autonomia pessoal. Estes resultados sugerem dessa forma que, quando os estudantes sentem que eles têm um grau de controle pessoal para a realização de tarefas, eles também se sentem mais eficientes em iniciar novas relações com outras pessoas desses contextos, fortalecendo as relações sociais e aumentando o envolvimento em atividades físicas.

Em um estudo para avaliar a resposta motivacional de crianças, Martyn, Duda, Nikos (2003) examinaram um modelo para a prática de Educação Física, tendo como foco a intenção das crianças em participar em atividades físicas fora das aulas de Educação Física. Os resultados apontaram que para a promoção de atividades físicas fora do período escolar, os professores de educação física devem buscar promover as aulas visando desenvolver a autonomia e domínio das habilidades e conhecimentos, como dimensões facilitadoras dos mediadores psicológicos para a participação em atividades. Estes resultados sugerem dessa forma que, quando os estudantes sentem que eles têm um grau de controle pessoal para a realização de tarefas, eles também se sentem mais eficientes em iniciar novas relações com outras pessoas desses contextos.

Resultados de pesquisas guiados pelos conceitos de motivação de Harter (1982) fornecem o apoio para a noção que, comportamentos de ensino positivos, que buscam a autonomia, estão relacionados a disposições positivas em crianças praticantes de atividades esportivas em termos de auto-percepção e motivação (Bengoechea, 2002). Consistentes com o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), esses resultados estão confirmando a importância de se considerar as diferenças individuais e particularmente as diferenças de gênero, idade e também considerar a maneira como as crianças interpretam as mensagens emitidas pelos professores ou instrutores e a maneira

como essa interpretação pode afetar a percepção de competência e a disposição das próprias crianças para a prática de atividades físicas.

Ulrich (1987) recomenda que as crianças sejam encorajadas a melhorar seus níveis de habilidades físicas atuais como também suas percepções de competência, o que pode significar níveis mais altos de habilidade motora em termos de acesso à atividade física. Patterson, Anderson e Klavora (1997) ressaltam ainda que, viver ativamente não pode ser esperado de crianças que aprendem os benefícios da atividade física sem aprender concomitantemente as ferramentas para fazer isso. Os autores concluem citando que os benefícios do conhecimento e da competência em habilidades motoras, parecem ser a pedra vital para o envolvimento em atividades físicas ao longo da vida, além da elevação da auto-estima dos participantes.

Essa tendência de ver as crianças como indivíduos ativos no ambiente social da escola, família e da comunidade, muito mais do que um recipiente passivo de conhecimento tem uma importante implicação na melhora efetiva no bem – estar e qualidade de vida das crianças. Da mesma forma, a construção de um procedimento metodológico deve seguir os passos adequados para a compreensão dos processos proximais que ocorrem nos contextos em que pesquisador e as pessoas em desenvolvimento estão inseridas no sentido de buscar o melhor para o desenvolvimento das crianças.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia deste estudo, abordando dois pontos principais o processo de inserção ecológica e a utilização do Modelo Bioecológico como referencial teórico para o estudo, além dos procedimentos e instrumentos utilizados. Cecconello e Koller (2003) ressaltam que o processo metodológico deve ser utilizado com responsabilidade ética pelos investigadores, já que estes passam a conhecer e integrar o cotidiano das pessoas envolvidas, das instituições envolvidas e da própria comunidade.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Caracterização do estudo

Este estudo foi caracterizado como exploratório do tipo estudo de caso (multicasos), onde foram descritos os fatos e fenômenos de uma determinada realidade, na tentativa de buscar uma descrição mais abrangente da comunidade selecionada para o estudo. Foi avaliada a rede de relações sociais entre os vários contextos em que as crianças participam ativamente e seus resultados no desenvolvimento infantil, a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

Os modelos ecológicos podem ser uma alternativa de um referencial teórico-metodológico para analisar o impacto do contexto no desenvolvimento e no engajamento de crianças em atividades físicas. Isso porque esses modelos fornecem suporte à análise das interconexões e relações entre os ambientes, compreendendo este processo a partir da rede social que se estabelece dentro da comunidade (Burisik & Grasmick apud Black & Krishnakumar 1998).

Nesse sentido, partindo de um referencial teórico baseado em uma perspectiva bioecológica proposta por Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento deste estudo, proporcionou uma análise dos processos proximais que ocorreram, por meio da formação de uma rede social entre os ambientes em que as crianças participam na comunidade. Estes processos proximais foram também descritos em função das características pessoais das crianças e da significado das atividades que ocorreram neste período de tempo.

Cecconello e Koller (2003) apontam um caminho metodológico para as investigações baseadas no Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner. O relatório abaixo apresenta as etapas da inserção do pesquisador na comunidade conforme proposta por Cecconello e Koller (2003).

Inserção Ecológica do pesquisador na comunidade

A Inserção Ecológica, delineada por Cecconello e Koller (2003), foi uma grande contribuição metodológica para os estudos com base teórico-metodológico na Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Para as autoras, essa proposta teórico - metodológica de investigação naturalística privilegia a inserção ecológica do pesquisador no ambiente a ser estudado, estabelecendo que através deste procedimento de pesquisa, os processos proximais estudados, sigam critérios rigorosos de coleta e análise de dados, garantindo a validade ecológica do estudo.

Cinco aspectos são ressaltados por Bronfenbrenner em relação a definição dos processos proximais, e por meio destas premissas, Cecconello e Koller (2003) caracterizaram as etapas do processo de Inserção Ecológica. Os procedimentos abaixo apresentam as cinco etapas da inserção do pesquisador na comunidade e os processos proximais que ocorreram durante este processo.

Ao ingressar na rede municipal de educação de São José (SC) no início de 2002, na condição de professor de Educação Física, houve o primeiro contato do pesquisador com a comunidade onde seria desenvolvido o Projeto Esporte Escolar. Nesse primeiro momento, ainda na condição de professor era iniciada a interação com o ambiente escolar, por meio da atuação na Educação Física curricular.

O desenvolvimento de atividades conjuntas no ambiente escolar e no próprio Projeto Esporte Escolar forneceu a possibilidade de uma maior interação com os participantes do estudo. Dessa forma, a primeira premissa citada por Cecconello e Koller (2003) para inserção ecológica fica ressaltada, já que, o pesquisador, as crianças e as pessoas envolvidas, se encontraram engajados nas atividades do Projeto, que envolviam a participação das crianças, dos pais, dos professores e diretoras e de algumas pessoas da comunidade (*premissa 01*).

Desde o início deste processo algumas pessoas estiveram envolvidas no Projeto, apresentando-se engajadas em todas as atividades, por exemplo; a) a participação das diretoras da escola na estruturação do espaço onde é desenvolvido o Projeto; b) as crianças envolvidas nas atividades do Projeto e nos eventos realizados; e c) a colaboração de alguns pais em atividades promovidas pelo Projeto Esporte Escolar.

Por meio do contato direto com as crianças desde a implantação do Projeto, reuniões e conversas com as pessoas ligadas à escola e com as famílias das crianças ocorreram ao longo deste processo, no sentido de interagir e estabelecer um melhor relacionamento com os participantes. Cecconello e Koller (2003) ao apresentarem a segunda premissa proposta por Bronfenbrenner ressaltam que, para ser efetiva, a interação entre pesquisador e participantes deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais. Dessa forma, a continuidade dos encontros com as pessoas que estiveram envolvidas ao longo deste ano parece ter resultado em uma confiança maior e em uma interação mais forte (*premissa 02*).

É importante notar que o contato com os participantes quando aconteciam em uma base regular de tempo, não sendo apenas conversas meramente ocasionais geravam a participação em atividades relacionadas ao Projeto e ainda atividades que eram progressivamente mais complexas (*premissa 03*). A progressão de complexidade das atividades pode estar representada na progressiva participação de algumas pessoas. Esse envolvimento ficou caracterizado pela participação no cuidado e manutenção do espaço onde é desenvolvido o Projeto, na oferta de recursos para a melhoria da estrutura do Projeto Esporte Escolar, ou mesmo no progressivo envolvimento nas atividades do Projeto pelas pessoas da comunidade.

Para que fossem efetivados os processos proximais na interação do pesquisador com os participantes nos diferentes ambientes, as relações interpessoais entre pesquisador e os participantes devem apresentar como característica, três elementos fundamentais; a afetividade, o equilíbrio de poder e a reciprocidade nas relações entre as pessoas.

A quarta premissa apresentada por Cecconello e Koller (2003) para a inserção ecológica ressalta que, à efetividade dos processos proximais que se

estabeleceram entre pesquisador e participantes são também dependentes das características de reciprocidade nas relações. Neste sentido o pesquisador manteve com os participantes do estudo boas relações interpessoais, baseada nas características de reciprocidade, que para Bronfenbrenner (1979), se refere a maneira como os participantes e pesquisador interagiram entre si. Neste sentido, pode-se dizer que, a interação entre as partes gerou uma força motivacional mais forte para que os participantes prosseguissem engajados nas atividades do Projeto e nas conversas e entrevistas sobre o estudo (*premissa 04*).

O último critério para caracterizar a inserção ecológica do pesquisador no ambiente de pesquisa, segundo Ceconello e Koller (2003) considera que, para que uma interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, devam estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento. As interações entre pesquisador e participantes foram ainda mais fortalecidas, no sentido que, o futebol como um tema manifestado culturalmente no macrossistema social desta comunidade e que despertou o interesse de um grande número destas pessoas, foi discutido e abordado nas entrevistas, o que serviu para estimular a participação, atenção, exploração e imaginação das pessoas envolvidas nas entrevistas (*premissa 05*). Por meio destas relações, acredita-se que o envolvimento na discussão dos temas de pesquisa geraram processos proximais que instigaram a participação, atenção, exploração e imaginação das pessoas envolvidas no estudo.

O Contexto do Estudo

O município de São José, fundado em 26 de outubro de 1750 está localizado na Grande Florianópolis e possui uma população de 170.000 habitantes. Dentre as várias comunidades que pertencem ao município onde encontram-se as escolas municipais, o presente estudo foi realizado no bairro Forquilhas no parque residencial Lisboa, onde encontra-se a única escola que atende as crianças naquela região de São José. O Centro Educacional Municipal Governador Vilson Kleinubing, situado no parque residencial Lisboa foi criado através do decreto Lei número 3.341/99, da Prefeitura Municipal de São José,

datado em 30 de junho de 1999. Apresenta hoje uma estrutura física, assim constituída: quatorze salas de aula, quatro banheiros para alunos, professores e funcionários, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala de supervisão e orientação, pátio interno e uma área que serve como pátio e área para as aulas de Educação Física. Fazem parte desta instituição 850 crianças 28 professores que atendem as séries iniciais e finais do ensino fundamental, além de duas diretoras, três supervisoras e duas coordenadoras pedagógicas.

Há cerca de dois anos, em março de 2001 foi implantado em toda a rede municipal de ensino, o Projeto “Esporte Escolar”, com o objetivo de desenvolver atividades físicas/esportivas para as crianças inseridas nas escolas municipais de São José (São José-SC, 2000). O referido Projeto visa oportunizar aos alunos atividades físicas como um processo que possa instigar o desenvolvimento infantil além dos aspectos físicos e motores, possibilitando também o desenvolvimento cultural e social. Essas atividades estão acontecendo em várias unidades escolares e estão sendo denominadas de “pólos”, os quais atendem inúmeras crianças, por meio de diferentes modalidades esportivas: Futsal, Basquete, Vôlei, Futebol de Campo, Handebol e Atletismo.

O pólo localizado no Bairro Lisboa, onde foi realizado este estudo, teve seu início em setembro de 2002. Devido à grande procura pelas crianças e o interesse da Secretaria de Educação por meio da coordenação de Educação Física, o Projeto Esporte Escolar no Bairro Lisboa, continua em desenvolvimento no de 2003 (Anexo 1). Este pólo está sendo desenvolvido como uma atividade extracurricular, em um espaço público, constituído de um campo de futebol, que se localiza próximo à escola, ficando este caracterizado dentro do estudo como um microssistema. As turmas foram formadas a partir da idade das crianças e do turno em que estão na escola. Crianças que estudam pelo turno da manhã podem participar do Projeto no período vespertino e vice-versa. As aulas são oferecidas duas vezes por semana, tendo 1 hora e 30 minutos de duração cada.

O contexto deste estudo está baseado em quatro unidades ambientais tendo as crianças como elementos centrais por participarem direta ou indiretamente destes ambientes. As quatro unidades ambientais são formadas pelo próprio Projeto Esporte Escolar, pelo ambiente escolar, pelo ambiente familiar e pela comunidade. O ambiente escolar neste estudo é representado por vários microssistemas; a aula de Educação Física, as salas de aula e a sala da

direção. O ambiente familiar é representado por um único microsistema que é referente a cada lar das crianças do Projeto. A quarta unidade ambiental, a Comunidade, está representada por vários microsistemas; como os locais de prática de atividades físicas na comunidade (campinho, parquinho, rua de casa), as lojas da comunidade e a igreja local. Além disso, estão incluídos nesta unidade ambiental outros locais que indiretamente influenciam nas práticas de atividades físicas das crianças, que não estão necessariamente na comunidade, como a Secretária de Educação e Cultura do Município e as Universidades onde existem ligações com as políticas públicas e os Projetos pedagógicos relacionados ao esporte e atividade física. O mapa abaixo ressalta a topografia e as localizações dos microsistemas na comunidade onde foi realizado o estudo.

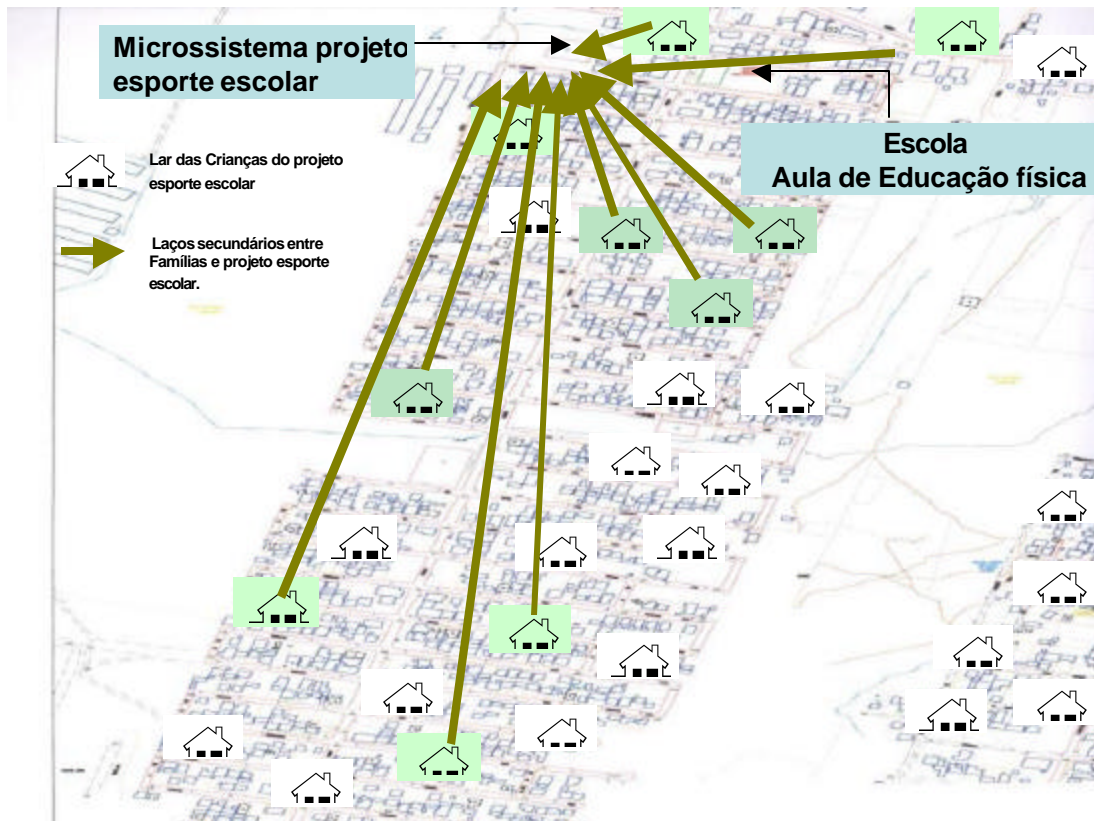


Figura 1. Topografia e as localizações dos microsistemas na comunidade Residencial Lisboa

De acordo com os objetivos do estudo, o contexto desta pesquisa está delimitado para buscar entender como se estabelecem as relações dos participantes do Projeto com os ambientes da comunidade, de acordo com as

atividades que são realizadas nesses ambientes e as expectativas que tanto a comunidade tem do Projeto quanto o Projeto tem da comunidade.

Participantes do Estudo

A identificação dos participantes ocorreu por meio de um estudo diagnóstico que iniciou em setembro de 2002 identificando as crianças por meio das fichas de inscrição (anexo 2). Por meio de observações e contatos com pessoas da comunidade, foram identificados quais eram os ambientes mais significativos para as crianças naquela comunidade. A partir destes ambientes verificou-se quais as pessoas envolvidas que poderiam fornecer informações importantes relacionadas aos objetivos do estudo.

Os participantes identificados para este estudo fazem parte de quatro unidades ambientais, onde as crianças aparecem como participantes centrais da avaliação, conforme figura 2, a seguir.

- a) Famílias das crianças; nesta unidade ambiental participaram do estudo, os pais ou responsáveis os irmãos e as próprias crianças do Projeto;
- b) Escola; nesta unidade ambiental participaram do estudo os professores de Educação Física, os professores da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, as Diretoras e supervisoras da escola e as crianças do Projeto;
- c) Comunidade; nesta unidade ambiental, participaram do estudo os moradores que residem na comunidade envolvidos direta ou indiretamente com o Projeto. Também participaram outras pessoas ligadas a instituições fora da comunidade que estão ligadas ao Projeto Esporte Escolar e as próprias crianças.
- d) Projeto Esporte Escolar; nesta unidade ambiental participaram do estudo todas as crianças inscritas no Projeto Esporte Escolar.

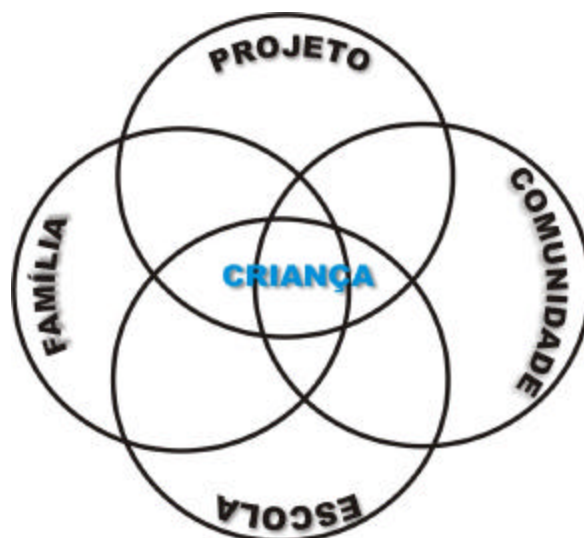


Figura 2. Unidades ambientais para identificação dos participantes do estudo.

Dentre todos os participantes referentes às unidades ambientais mencionadas, foram entrevistadas quarenta e quatro (44) crianças com idade entre 10 e 13 anos que estavam inscritas no Projeto Esporte Escolar; nove (9) famílias, num total de 7 pais, 8 mães e uma (1) avó. Além das crianças e dos familiares, foram entrevistados sete (7) professores, sendo dois de Educação Física, três das séries iniciais do ensino fundamental e dois das séries finais do ensino fundamental; duas (2) diretoras e uma (1) supervisora.

Instrumentos para a coleta de dados

Durante a investigação, os processos proximais que ocorreram, foram verificados por meio de dois instrumentos: (a) um anedotário para o registro das conversas informais e das observações e (b) entrevistas. Ambos os instrumentos foram elaborados a partir de uma matriz teórica baseada no modelo do estudo. Os instrumentos serão descritos a seguir;

Anedotário

As conversas informais e as observações realizadas no contexto do estudo partiram da necessidade do pesquisador de estar em contato direto com o

ambiente de pesquisa. Esta interação gerou um senso de lealdade e identificação com o estudo, permitindo também a oportunidade de observar diretamente as crianças em uma relação mais próxima com os ambientes em que elas participam. Nos estudos de observação naturalística, segundo Cozby (2003), o pesquisador realiza observações em um ambiente natural particular (campo) durante um grande período de tempo, usando diferentes técnicas para coletar informações que são registradas em forma de relatório.

Entrevistas

Para a elaboração das entrevistas, foram utilizadas as variáveis do mesossistema, apresentada por Bronfenbrenner (1979), referente às inter-relações entre os ambientes. Os conceitos para a análise das forças existentes no mesossistema são os mesmos utilizados na análise dos elementos do microsistema. Dessa forma, a elaboração da matriz teórica para elaboração das entrevistas compreende tanto as atividades e relações experienciadas pelos participantes no microsistema Projeto Esporte Escolar, quanto a rede social que se forma a partir da implantação do Projeto.

Após a elaboração da primeira matriz para a realização do roteiro das entrevistas, houve a necessidade de buscar mais informações. Dessa forma, foi feito um contato (Anexo 4) com três doutores que, com experiência no assunto apresentado, sugeriram modificações no que se refere aos indicadores apresentados. Tendo realizado as mudanças sugeridas, a matriz para a coleta de dados ficou definida, como pode ser observado no quadro 1 a seguir.

As variáveis referentes às ligações entre os ambientes foram divididas em quatro tipos, de acordo com Bronfenbrenner (1979): a participação multiambiental, as ligações indiretas, a comunicação interambiental e o conhecimento interambiental. A partir desta primeira categorização, para cada uma das variáveis foram identificadas suas dimensões correspondentes:

- a) Participação multiambiental: laços primários e suplementares;
- b) Ligação indireta: laços intermediários
- c) Comunicação interambiental: tipo de comunicação
- d) Conhecimento interambiental: obtenção do conhecimento.

A partir das variáveis principais e das dimensões das variáveis acima foram identificadas as hipóteses propostas por Bronfenbrenner (1979) para os conceitos apresentados. Essas hipóteses geraram alguns indicadores, que levaram à formulação das questões. Após a definição da matriz teórica foi definida a entrevista, que foi do tipo semi-estruturada (Lakatos & Marconi, 1996) com questões padronizadas para as crianças, para os pais, professores e diretores da escola (anexo 5).

Quadro 1. Matriz teórica para elaboração das questões do estudo

| VARIÁVEIS | DIMENSÕES | HIPÓTESES | INDICADORES | QUESTÕES |
|--|---|--|--|--|
| <p>Participação Multiambiental</p> <p>É a forma mais básica de uma interconexão entre dois ambientes. Ela ocorre quando a mesma pessoa participa de atividades em mais de um ambiente. A participação multiambiental pode ser definida como uma rede social de primeira ordem.</p> | <p>Laços primários</p> <p>Quando a pessoa em desenvolvimento participa de mais de um ambiente de um mesossistema ela é chamada de laço primário, como quando uma criança entra na escola (transição ecológica).</p> | <p>O desenvolvimento é otimizado se a transição da pessoa para o novo ambiente se dá na companhia de pessoas com as quais ele já participou em atividades em outros ambientes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ambientes em a criança realiza atividades físicas. - pessoas com quem a criança realiza atividades físicas. - transição ecológica. | <ul style="list-style-type: none"> - Onde a criança realiza atividades físicas (locais) - Com que frequência a criança vai a este local - Quem a criança percebe como disponível para jogar com ela. - Qual é a significância das atividades para os participantes do Projeto Esporte Escolar - A criança entrou no Projeto Esporte Escolar na companhia de alguém. |
| | <p>Laços suplementares</p> <p>São outras pessoas que participam dos mesmos ambientes em que a criança participa sem serem membros principais dessa relação (família, professores, amigos).</p> | <p>O potencial de desenvolvimento de um ambiente é aumentado em função do número de laços de suporte existentes entre este e outros ambientes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - natureza das relações estabelecidas no novo ambiente (díades de observação, de atividades conjuntas ou primárias). - incentivo para criança realizar atividades físicas | <ul style="list-style-type: none"> - Os pais demonstram interesse pelo Projeto. - Existe participação direta dos pais, familiares e escola. - Existe participação indireta dos pais e da escola - São oferecidos incentivos (físicos e sociais) diretos para as crianças realizarem atividades físicas, vindos da família, escola ou outros locais. |
| <p>Ligação indireta</p> <p>São membros de uma rede social de segunda ordem entre os ambientes, que podem desempenhar funções importantes no desenvolvimento infantil</p> | <p>Laços Indiretos</p> <p>Quando a mesma pessoa não participa ativamente de ambos ambientes. Por exemplo: o diretor da escola, que não participa da sala de aula nem do Projeto pode exercer influências em ambos os ambientes.</p> | <p>O potencial desenvolvimental de um mesossistema é aumentado na extensão em que existem laços indiretos entre os ambientes que encorajam a confiança mútua e orientação positiva em função da pessoa em desenvolvimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Os laços intermediários podem servir como um canal indireto de comunicação entre os ambientes | <ul style="list-style-type: none"> - Os pais e professores que não podem participar diretamente do Projeto recebem informações sobre este. - Os pais que não participam recebem informações sobre a atitude e comportamento de seus filhos. - Qual é a fonte destas informações. - Qual é a relevância das informações adquiridas. |
| <p>Comunicação Interambiental</p> <p>Constitui-se em informações/ mensagens intencionalmente transmitidas de um ambiente para outro podem ocorrer sob as mais variadas formas, dependendo das características e condições do ambiente em que os comunicantes se encontram.</p> | <p>Tipo de comunicação</p> <p>Estas mensagens ou informações podem ser transmitidas de várias maneiras, através da interação face a face, de conversas telefônicas, de mensagens escritas, de notícias, anúncios ou indiretamente, através das correntes na rede social. A comunicação pode ocorrer de forma unilateral ou bilateral.</p> | <p>O potencial de desenvolvimento da criança em diferentes ambientes irá variar diretamente com a facilidade e extensão da comunicação de duas vias (bilateral) entre os ambientes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de comunicação entre os ambientes e o Projeto Esporte Escolar. - Existem canais abertos de comunicação entre os ambientes da família e escola com o Projeto. | <ul style="list-style-type: none"> - De que maneira foram recebidas as informações sobre o Projeto ou sobre as atitudes e comportamento das crianças. - As famílias e escola já informaram alguém sobre o Projeto ou sobre o comportamento e as atitudes das crianças. - Os pais e escola têm facilidade em se comunicar com o Projeto. - Quais são as dificuldades de comunicação. |
| <p>Conhecimento Interambiental</p> <p>Se refere a informação ou experiência que existe num ambiente a respeito do outro. Esse conhecimento pode ser obtido através da comunicação interambiental ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos.</p> | <p>Obtenção do conhecimento</p> <p>O conhecimento interambiental poderá ser obtido através da comunicação interambiental ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos.</p> | <p>O desenvolvimento é otimizado na extensão em que as informações, conselhos e experiências de um ambiente, são tornadas disponíveis em uma base continuada, para outros ambientes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de conselhos conhecimento e experiências - Expectativas da comunidade sobre o Projeto Esporte Escolar a partir do conhecimento interambiental. | <ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento que a família e escola tem sobre o Projeto são expressos em formas de conselhos e experiências relevantes para a criança ?. - Existe transmissão de informações entre as pessoas deste ambiente em favor das crianças ? - Existe a participação de outros ambientes nesta rede de informações sobre o Projeto ? - Quais são as expectativas que as pessoas da comunidade têm sobre o Projeto Esporte Escolar ? |

Procedimento para a coleta dos dados

Anedotário

As observações e as conversas informais tiveram como procedimento de coleta o registro dos acontecimentos e fatos que ocorreram ao longo do período de investigação de forma não sistemática. As observações aconteceram no ambiente do Projeto Esporte Escolar, e também, nos locais de prática de atividades físicas na comunidade. As conversas foram realizadas na maioria das vezes no próprio local do Projeto, na escola e nos eventos realizados pelo Projeto Esporte Escolar.

Entrevistas

As entrevistas foram realizadas de acordo com a possibilidade e disponibilidade dos participantes e as devidas autorizações (anexo 3). As entrevistas com os professores e diretores da escola foram agendadas previamente e realizadas nas dependências da escola. As entrevistas com as famílias aconteceram, nas próprias casas da família das crianças, no local do Projeto, na escola e algumas vezes na rua. Porém, estas entrevistas e conversas foram sempre realizadas de forma que, este procedimento permitisse ao entrevistado condições que favorecessem sua livre expressão. As entrevistas com as pessoas envolvidas no Projeto Esporte Escolar aconteceram em uma base regular de tempo, realizadas entre março e julho de 2003. Nesse sentido, as entrevistas foram sendo retomadas ao longo do tempo para confirmar e coletar novas informações. As entrevistas com as crianças foram realizadas sempre de forma individual e nos horários próximos as aulas do Projeto, no próprio local, desde que não houvesse interferência em suas outras atividades.

Os procedimentos para análise de cada objetivo específico estão descritos, a seguir, a saber;

1 – O primeiro objetivo específico verificou as atividades e relações experienciadas pelos participantes no microsistema Projeto Esporte Escolar ao longo do período de investigação. A partir destas informações, os dados foram analisados utilizando como fator de interação os atributos pessoais dos participantes, baseado no modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998) que apresenta três características principais; disposições, recursos e demandas. Para identificação destes temas, as crianças, alguns pais e os professores da escola foram entrevistados e, observações e conversas informais com os participantes do estudo foram registradas em anedotário.

2- Para analisar a rede social que se forma a partir da inserção das pessoas no Projeto Esporte Escolar, usou-se como fator de interação os próprios parâmetros do contexto; o mesossistema e o exossistema, a partir de seus elementos; participação multiambiental, ligações indiretas, comunicação interambiental e conhecimento interambiental. Para análise deste segundo objetivo específico observações e conversas informais foram registradas em anedotário. Esses registros ocorreram por meio de visitas aos locais de prática das crianças, através da observação das crianças no próprio Projeto e por meio de conversas com as crianças do Projeto e outras pessoas (pais e outras crianças da comunidade) que participaram direta ou indiretamente destes ambientes. Conversas com os moradores da comunidade também foram realizadas para analisar a formação da rede social. Essas conversas aconteceram em algumas visitas a lojas, padaria, igreja, onde há pessoas da comunidade que estiveram envolvidas direta ou indiretamente no Projeto.

Além das observações e conversas informais, foram realizadas entrevistas com as crianças do Projeto Esporte Escolar, para identificar os seguintes pontos; (a) outros locais na comunidade em que as crianças do Projeto praticam atividade física, (b) verificar como ocorreram as transições das crianças entre estes ambientes e (c) quem são as pessoas que estiveram envolvidas e participaram destas transições ambientais. Estas entrevistas foram realizadas também para identificar como se estabeleciam as relações destas pessoas com o Projeto Esporte Escolar e verificar a importância destes vínculos como potencial de desenvolvimento do ambiente Projeto Esporte Escolar.

Mapa Ecológico

Ao final da apresentação e discussão dos resultados dos dois objetivos ressaltados acima, será apresentado o delineamento do mapa ecológico que representa o macrossistema do estudo. Dessa forma, o mapa do macrossistema social envolve as atividades e relações experienciadas no microssistema Projeto Esporte Escolar e os resultados utilizados para analisar como se forma a rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar. Nesse sentido, o delineamento do mapa será utilizado como uma avaliação do impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes.

Os mapas ecológicos foram delineados a partir das informações coletadas e então, analisados em termos de como a dinâmica das relações entre os ambientes em que a criança participa ativamente e o Projeto Esporte Escolar se apresentou dentro da comunidade. De acordo com Krebs (2001) os mapas ecológicos se referem uma representação gráfica do macrossistema social de uma determinada realidade. Um exemplo desta realidade social é uma comunidade constituída de famílias, escola, Projeto de Atividade Física, das relações entre estes ambientes e da cultura, valores e estilo de vida das pessoas que ali residem e que compõe um cenário ambiental de processos interdependentes que ocorrem dentro e entre os sistemas ecológicos. Essas informações foram apresentadas e discutidas nos dois primeiros momentos deste capítulo, e agora reunidas para uma apresentação gráfica da dinâmica do processo de desenvolvimento das pessoas participantes do Projeto Esporte Escolar.

Análise dos dados

O dados deste estudo foram registrados de duas maneiras. As entrevistas foram gravadas e transcritas, conforme Araujo (2001), enquanto as observações e as conversas informais foram registradas em um anedotário que incluiu as observações, as interpretações e análise das informações pelo pesquisador. A análise do conteúdo de todo este material teve como método, a organização e

preparação do material, a codificação por meio de frases e palavras e por fim a categorização, de acordo com Bardin (1977).

A partir desta categorização dos dados, foram identificadas as variáveis do estudo, que estão relacionados aos processos proximais que ocorreram ao longo do processo de investigação. Para a compreensão dos processos proximais que ocorreram ao longo do período de investigação foi utilizado o Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998).

O modelo de análise justifica-se pela possibilidade de uma análise das características dos participantes do estudo e da compreensão das influências dos ambientes em que as crianças participam direta ou indiretamente, além de valorizar o significado dos eventos que ocorreram ao longo do tempo. Krebs (2002, 2003) apresenta um modelo que representa graficamente o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), como pode ser observado a seguir na Figura 3.

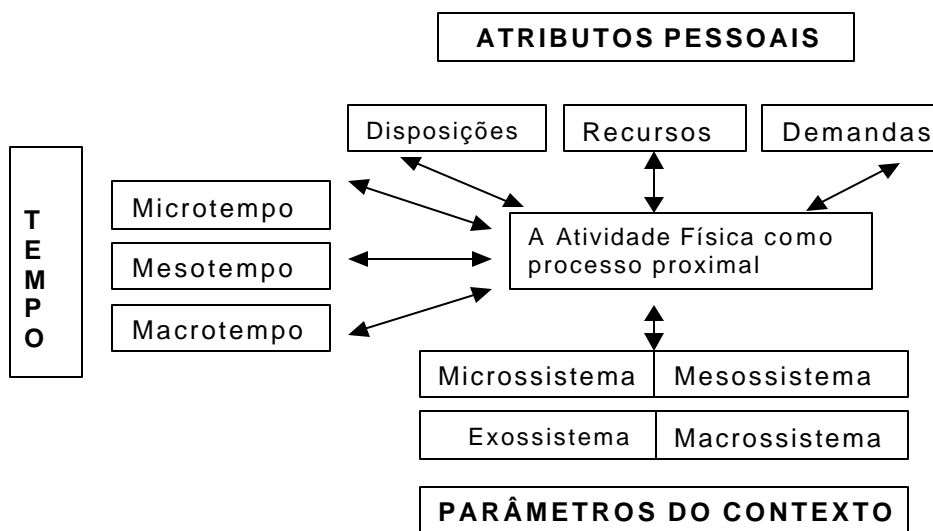


Figura 3. Modelo da interação dos fatores do Modelo Bioecológico proposto Bronfenbrenner e Morris (1998), apresentado por Krebs (2002).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está estruturado em tópicos contendo os resultados da pesquisa, sendo que em cada um deles está contemplada a análise e discussão das questões que nortearam o estudo e que diretamente contribuíram para responder os objetivos deste estudo.

Para avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes, foi analisado no primeiro momento as atividades e relações interpessoais experienciadas pelas crianças no Projeto Esporte Escolar. A partir destas informações, os dados foram analisados utilizando como fator de interação os atributos pessoais dos participantes, com base no modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998). Os atributos pessoais utilizados como fator de interação são as Disposições, os Recursos e as Demandas.

Em um segundo momento será apresentada a análise da rede social que se forma a partir da inserção das pessoas no Projeto Esporte Escolar. Para esta análise usou-se como fator de interação os próprios parâmetros do contexto; o mesossistema e o exossistema, identificando três categorias principais; (a) participação multiambiental em atividades físicas, (b) transições ambientais das crianças para o Projeto Esporte Escolar e (c) envolvimento de outras pessoas no Projeto Esporte Escolar a partir das unidades ambientais identificadas neste estudo.

Ao final da apresentação e discussão dos resultados dos dois objetivos ressaltados acima, será apresentado o delineamento do mapa ecológico que representa o macrossistema, envolvendo as atividades e relações experienciadas no microssistema Projeto Esporte Escolar e os resultados utilizados para analisar como se forma a rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

Dessa forma, o delineamento do mapa será utilizado como uma análise do impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes.

Análise das atividades e relações interpessoais experienciadas no Projeto Esporte Escolar.

Para avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes, procurou-se verificar neste primeiro objetivo específico as atividades e relações experienciadas pelas crianças ao longo do período de investigação. A partir destas informações, os dados foram analisados utilizando como fator de interação os atributos pessoais dos participantes, com base no Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998). Os atributos pessoais utilizados como fator de interação são as Disposições, os Recursos e as Demandas. Para esta análise, as crianças, alguns pais e os professores da escola foram entrevistados. As observações e conversas informais com os participantes do estudo foram registradas em anedotário. Tais resultados são apresentados e discutidos neste tópico.

Disposições

Em relação a este atributo pessoal, foram analisadas as atividades e relações interpessoais experienciadas pelos participantes do Projeto Esporte Escolar, identificando as mudanças e estabilizações que ocorreram nas características dos participantes relacionadas a disposição para se engajar e permanecer no Projeto Esporte Escolar. Desde a implantação do Projeto Esporte Escolar, foi possível perceber que o próprio fato de ser o futebol a modalidade escolhida como conteúdo principal, gerou uma disposição das crianças para se engajarem no Projeto. Copetti (2001) ressalta, no entanto, que esta característica pessoal pode estar relacionada também à disposição dos participantes para permanecer nas atividades, para abandoná-las e para reorganizar as ações a partir das atividades e relações experienciadas. A análise para este estudo se

limita a discutir essa característica de disposição pessoal dos participantes para o engajamento e permanência no Projeto Esporte Escolar, conforme representado no quadro 2 abaixo.

Quadro 2.

As características de disposição dos participantes relacionadas ao Projeto Esporte Escolar.

| | Engajamento | Permanência | Abandono | Reorganização das tarefas |
|----------------------------|-------------|-------------|----------|---------------------------|
| Crianças do Projeto | X | X | | |
| Pais e familiares | X | X | | |

Fonte: adaptado de Copetti (2001)

As atividades e relações interpessoais ocorridas dentro do Projeto são apresentadas a partir de uma ordem cronológica dos eventos, ressaltando a repercussão das atividades e relações interpessoais ocorridas a partir da disposição dos participantes, conforme a figura abaixo.

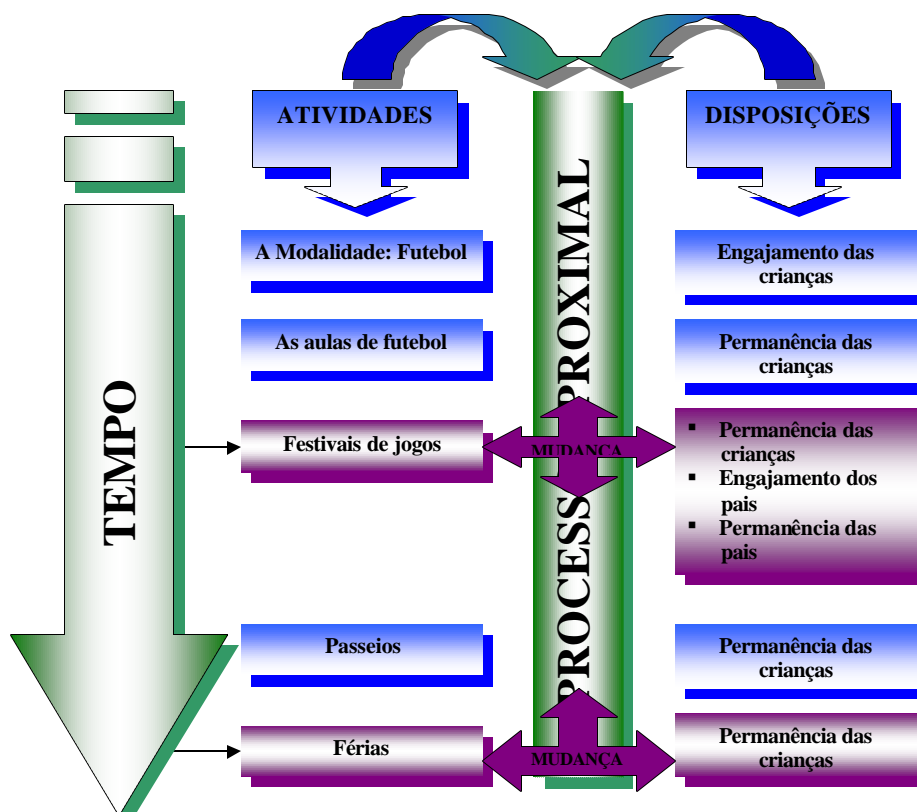


Figura 4. Fatores de interação entre variáveis do contexto e a disposição dos participantes.

Desde o início do Projeto Esporte Escolar, várias atividades foram realizadas pelos participantes. Dentre as atividades que instigaram e evidenciaram a disposição dos participantes para a permanência no Projeto, foram destacadas as seguintes pelas crianças; (a) as próprias aulas, ressaltando o futebol como conteúdo principal, (b) os festivais de jogos no local do Projeto, (c) os passeios realizados e (d) as atividades relacionadas as férias. A partir de uma seqüência temporal proposta para a elaboração desta análise, o primeiro ponto de discussão se refere à maneira como as atividades propostas para o Projeto geraram a disposição das crianças para o engajamento e permanência nesse ambiente. Neste primeiro momento pode-se perceber que as forças de disposição para as crianças se envolverem no Projeto Esporte Escolar estiveram relacionadas à motivação pela tarefa, ou seja, as crianças deram às atividades uma significância capaz de levá-las a se engajar no Projeto a partir da própria modalidade proposta, o futebol, como se pode observar abaixo:

“Quando eu soube que ia abrir uma escolinha de futebol eu fui lá na hora e já me inscrevi” (CP² 32, Maio, 2003).

“Professor, se eu tivesse que escolher entre qualquer brinquedo e vir jogar bola, vinha jogar” (CP10, Maio, 2003).

“Eu me inscrevi aqui na escolinha porque jogar futebol é a coisa que eu mais gosto” (CP08, Maio, 2003).

O futebol como um tema manifestado culturalmente no macrossistema social desta comunidade despertou o interesse de um grande número destas pessoas e apresentou um significado especial para que as pessoas se envolvessem no Projeto Esporte Escolar. Huston, Wright, Marquis e Green (1999) ressaltam que, dentro de uma perspectiva ecológica de desenvolvimento, pesquisadores têm proposto que o ambiente fornece as oportunidades e limitações para que os indivíduos possam ou não manifestar seus padrões de atividades que são adquiridos por meio da cultura dos locais onde vivem as crianças. Conversando com as crianças sobre suas atividades dentro e fora do Projeto Esporte Escolar é interessante notar a significância que eles percebem em relação ao futebol. Ao perguntar sobre esse tema às crianças, as respostas

² CP - Criança participante do Projeto Esporte Escolar.

indicaram que a interação destas atividades com as características pessoais das crianças, têm potencial para gerar uma força motivacional, como se pode perceber nos registros:

“Eu entrei na escolinha por causa do futebol, que eu gosto muito e continuei porque é bem legal jogar aqui” (CP12, Maio, 2003).

“Eu acho bem legal vir nas aulas da escolinha, desde que eu entrei eu não faltei nenhuma aula” (CP02, , Junho, 2003).

“Professor, se tivesse de dizer o que tem de melhor aqui, eu iria dizer que foi ter criado a escolinha” (CP42, Julho, 2003).

Para Bronfenbrenner (1979), atividades constituem a manifestação principal e mais imediata tanto do desenvolvimento do indivíduo, quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam as pessoas. No entanto, Bronfenbrenner (1979) ressalta que nem todas as atividades são igualmente significantes ou influentes no desenvolvimento. Nesse sentido, a significância percebida pela modalidade escolhida e pelas ações desenvolvidas no Projeto Esporte Escolar indica essas, como atividades que instigam o desenvolvimento dos participantes.

Após a apresentação e discussão dos dados relacionados ao processo de engajamento das crianças no Projeto Esporte Escolar, é possível perceber então a força dos valores, cultura e estilo de vida das pessoas em relação ao desenvolvimento de seus participantes.

Após analisar a disposição das crianças para o engajamento no Projeto Esporte Escolar, neste segundo momento é possível perceber que as interações entre as atividades e relações experienciadas nas aulas do Projeto e as características das crianças, geraram também uma força motivacional para a permanência das crianças. Para Tudge (2000) a compreensão do ambiente onde as pessoas participam é um meio de entender o processo de envolvimento das crianças em suas atividades. Super e Harkness (1997) argumentam que as atividades são a chave para compreender o que é considerado culturalmente apropriado dentro de uma comunidade. Além disso, as atividades são a chave para compreender como ocorrem as relações entre os membros do ambiente familiar e também compreender como estas podem interferir nas características

pessoais dos indivíduos em desenvolvimento. Nesse sentido, é possível perceber que as aulas do Projeto tiveram um significado que influenciou nas características pessoais dos participantes, especificamente, na disposição para permanecer engajados no Projeto.

Paralelo ao desenvolvimento das aulas, a realização dos festivais de jogos foi ressaltada pelas crianças como atividades que foram significativas no ambiente do Projeto. Além das próprias aulas, a participação das crianças nesses festivais geraram uma força motivacional que fez com que essas permanecessem engajadas no Projeto, como se pode observar nos relatos abaixo:

“Eu acho melhor quando tem campeonato Sábado. Tinha que ter esses jogos em todos os fins de semana” (CP22, Junho, 2003).

“Professor, acho que tinha que ter esses jogos todos os dias” (CP09, Junho, 2003).

“Tem várias coisas que eu achei legal, mas o que eu mais gostei foram do jogos que a gente fazia no fim de semana e que vinha todo mundo da escolinha pra jogar” (CP35, Julho, 2003).

Dentre as atividades mencionadas pelas crianças, os festivais de jogos realizados em alguns finais de semana indicaram um aumento na disposição das crianças para que permanecessem envolvidas no Projeto. A repercussão destes eventos ressalta a significância e a persistência relacionadas às atividades desenvolvidas, como se pode perceber no registro seguinte que está relacionado à realização de um festival de jogos que ocorreu no final de 2002, conforme segue.

Oito meses depois desse festival ocorrido em Novembro de 2002, algumas crianças que participaram desse evento e que continuaram participando do Projeto durante esse período, trouxeram suas medalhas, ressaltando a significância destes eventos, como se pode observar a seguir:

“Olha, professor, essa vai ser a minha terceira medalha desde que eu comecei a jogar” (CP23, Junho, 2003).

“O William até pediu pra eu comprar um quadro para ele colocar as medalhas” (Mãe do CP12, Junho, 2003).

O significado de um evento que ocorreu em um microtempo não repercutiu somente nas características pessoais de disposição das crianças para permanecerem engajadas no Projeto, mas também gerou mudanças no ambiente familiar, por meio de novas atividades e relações interpessoais estabelecidas com os pais. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o elemento tempo está necessariamente envolvido quando se estudam os processos proximais, uma vez que esses estão relacionados aos eventos que ocorrem com as pessoas em determinados ambientes e precisam ser estudados ao longo da vida e através das gerações. Spence e Lee (2003), estudando o Modelo Bioecológico como suporte teórico para a pesquisa em atividades físicas, ressaltam este fator de interação (tempo) nas características do ambiente em que a criança está envolvida, citando que o tempo não pode ser visto apenas em um sentido cronológico, mas compreendido no que se refere aos eventos que ocorrem ao longo do processo e que podem interferir nos comportamentos para a prática de atividades físicas.

Um fato ocorrido durante os festivais de jogos pode ressaltar a interação entre as disposições para permanecer no Projeto e o fator tempo. Durante uma conversa com um dos alunos, foi perguntado o que ele mais gostava no Projeto e ele imediatamente respondeu: *“Professor, eu não gosto é muita violência no futebol”*. A explicação deste relato está na situação de jogo que havia ocorrido pouco antes, durante a aula, e que apresentava como resultado um hematoma na canela em função da agressão de um colega. O aspecto importante aqui é que, mesmo uma criança que apresente boa disposição ao longo do tempo para a prática das atividades pode relatar naquele instante um desinteresse total em função do contexto hostil, desenvolvido entre as pessoas daquele ambiente. Dessa forma, uma atividade ou evento que ocorre em um microtempo dentro do ambiente do Projeto Esporte Escolar pode repercutir para outros ambientes e espaços de tempo e, conseqüentemente, interferir na disposição para a permanência no Projeto. O ponto interessante neste fato é a dinâmica do processo de desenvolvimento dos participantes do Projeto.

Alguns processos proximais se efetivaram e puderam ser observados por meio dos registros, confirmando a significância dos eventos realizados, como este fato que aconteceu na semana seguinte ao festival de jogos, quando se observou algumas crianças carregando suas medalhas no peito durante o horário escolar.

Além disso, as crianças relataram guardar as medalhas com um cuidado especial conforme os relatos abaixo;

“Professor, botei um preguinho na parede e pendurei a medalha no meu quarto” (CP26, Junho, 2003).

“Eu coloquei na cabeceira da minha cama e todo dia que eu olho para aquela medalha, lembro dos gols que eu fiz” (CP13, Julho, 2003).

Essas são atitudes que representam uma disposição pessoal para a permanência no Projeto Esporte Escolar. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), a interação das crianças, mesmo que com objetos existentes no ambiente em que estão inseridas, constituem processos proximais. Nesse caso, os processos proximais estão relacionados a uma transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente imediato (Bronfenbrenner e Evans, 2000 apud Ceconello e Koller, 2003).

Seguindo a ordem cronológica do desenvolvimento das atividades e relações experienciadas pelos participantes, o engajamento dos pais no Projeto Esporte Escolar iniciou quando ocorreram os primeiros festivais de jogos, como se pode notar nos relatos abaixo;

“Eu trabalho à tarde e à noite. Quando precisar, me avisa, que a gente pode estar organizando alguma coisa. Eu gostaria de começar a participar e até essas coisas de fazer um mutirão para limpar aqui (local do Projeto) em volta” (Pai do CP09, Junho, 2003).

“Quando tiver esses jogo de novo me avisa que eu venho pra dar uma força” (Pai do CP12, Junho, 2003).

Essas participações são exemplos da disposição de alguns pais para se envolverem no Projeto. Outros exemplos que foram registrados durante o período de investigação podem também ser ressaltados. O pai de um aluno (CP35) conseguiu um ônibus para levar as crianças em um evento que foi realizado em uma universidade de Florianópolis. Outro pai (CP17) doou um jogo de camisas. Outro exemplo foi o de um pai (CP26) que trouxe dois troféus, que havia

conquistado há mais de 10 anos, para que fossem utilizados como prêmios em um próximo evento.

“Eu acho que é importante fazer as coisas para essas crianças... Quando precisar de uma ajuda, pode avisar o Sidney (CP26) que a gente está por aí. Fala nisso, a gente tem uma turma que joga sábado, ali, em um campinho, aparece pra jogar” (Pai do CP26, Julho, 2003).

Pode-se perceber nestes registros que, a partir das atividades experienciadas pelos pais, crianças e professor, houve uma interação maior no sentido de se estabelecer uma relação interpessoal mais duradoura e um envolvimento do Projeto Esporte Escolar dentro da comunidade. A disposição de um pai para o envolvimento no Projeto pode ser observada no seguinte fato: ao ser comunicado pelo próprio filho sobre a estruturação da área de lazer, um pai veio até o Projeto para tentar viabilizar uma pista de bicicleta para as crianças, propondo inclusive trabalhar na construção da pista: *“Olha, nós pegamos uma carrada de terra num caminhão, juntamos os pais e as crianças e rapidinho fizemos isso” (Pai – CP24).*

Para Smith (2003), a importância de se compreender as relações entre os pais e o ambiente de aprendizado das crianças é enfatizado por uma série de fatores. Entre eles este autor argumenta que a disposição dos pais para se envolver em programas de educação das crianças têm tido efeitos positivos no desenvolvimento. Esses efeitos positivos estão relacionados principalmente à associação que existe entre o apoio e o encorajamento fornecido pelos pais e a permanência das crianças em atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas e comunidades.

A partir do engajamento de alguns pais no Projeto pode-se perceber algumas mudanças no desenvolvimento das crianças, não só no ambiente do Projeto, mas na escola e no ambiente familiar. Quando questionadas sobre a participação dos pais no Projeto e como eles estavam envolvidos nas atividades (tanto do Projeto quanto as escolares), uma das crianças relatou:

“Depois que o pai falou com o professor, ele disse que eu posso vir na escolinha, mas tenho que estar em casa para estudar depois da aula” (CP06, Junho, 2003).

A disposição para o envolvimento dos pais pode ter gerado uma confiança maior no ambiente do Projeto Esporte Escolar e a partir do estabelecimento de uma comunicação entre os ambientes é possível que processos proximais tenham se efetivado em favor das crianças. Henderson e Berla (1994) confirmam essa posição, citando que as famílias podem ajudar suas crianças, tanto em casa quanto na escola. Esses autores ressaltam ainda que, quando as famílias estão envolvidas na educação e nas práticas de atividades de suas crianças de maneira positiva, as crianças alcançam melhores notas, fazem mais os deveres de casa, demonstram um comportamento positivo, além de se envolverem e persistirem para a seqüência do processo educativo e na participação em suas atividades. Para Bronfenbrenner (1979), a presença ou a ausência de relações da família com a escola pode afetar o desempenho escolar de uma criança, assim como a presença ou ausência de relações entre os ambientes em que as crianças participam pode afetar o desenvolvimento e o comportamento das crianças nos diferentes ambientes.

O aumento na disposição para o engajamento nas atividades escolares parece ser também dependente das relações experienciadas não só entre o professor do Projeto e as crianças, mas também, da interação dos pais com o professor. No relato abaixo pode-se perceber uma relação de confiança entre as partes em favor da pessoa em desenvolvimento.

“Professor, o que eu espero aqui da escolinha é que o senhor me ajude a fazer o Luiz estudar. Ele adora o futebol e talvez ele ouça o senhor” (Mãe do CP08, Junho, 2003).

Esta relação entre as famílias e o Projeto Esporte Escolar é desenvolvida por meio de uma reciprocidade, sobretudo na expectativa que ambos desejam o melhor para o desenvolvimento das crianças. Para Bronfenbrenner (1979), a reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si. Esta interação entre duas pessoas ou mais pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a uma maior perseverança no engajamento progressivo em padrões de interações mais complexas. Krebs (1995) resalta que essa força motivacional decorrente da reciprocidade tende a transferir-se a outros

momentos e lugares. Alguns pedidos de algumas mães confirmam a reciprocidade existente nas relações entre o Projeto e as famílias das crianças.

“Eu vejo que o Lucas está melhorando bastante na escola e eu acho o senhor poderia continuar pedindo para ele estudar. Isso está dando certo” (Mãe do CP07, Julho, 2003).

Além disso, esses relatos indicam a importância do apoio de pessoas significativas para as crianças por meio da transferência das informações para outros ambientes, não só no desempenho no Projeto, mas também no desempenho escolar. Em um comentário da avó de uma criança (CP11) é possível perceber a presença de vínculos que fornecem apoio à criança. *“De vez em quando diz pra ele estudar, que eu acho que ele vai te escutar”*. O comentário da mãe da criança (08) ressalta a importância de outras pessoas significativas para a criança que podem instigar o potencial de desenvolvimento: *“É, ele tem melhorado no colégio e está mais motivad, conforme o relato a baixo;*

Acho que a gente ta conseguindo”(Avó de CP11, Junho de 2003).

A influência de outras pessoas importantes para a criança é documentada por Daley (2002). A autora cita que a família e as pessoas significativas para as crianças têm um papel chave na participação de crianças em atividades físicas e no desenvolvimento de outras atividades. Nesse sentido, os processos proximais que ocorreram estão relacionadas à disposição das crianças e dos pais para que houvesse mudanças no desempenho escolar. Segundo Powell (1991), a competência da criança será aumentada se importantes adultos na vida da criança concordarem e forem consistentes em relação aos caminhos que eles negociam com as crianças. Da mesma forma, o desenvolvimento dos pais é também afetado por meio da participação em programas escolares.

Quando perguntada como está indo o rendimento do menino na escola, a avó que cuida desta criança (CP11) relatou com orgulho seu papel como responsável pela educação, ressaltando sua disposição para engajar-se no Projeto e utilizar este ambiente como um contexto importante de desenvolvimento, como se pode observar no relato abaixo:

“Eu acho que nós estamos conseguindo. As notas foram melhores agora. O senhor veja, eu cuido dele sozinha e não é fácil. A gente faz o que pode para tentar dar uma boa educação para ele” (Avó de CP11, Julho, 2003).

Alguns autores (Powell, 1991; Davies, 1988; Henderson & Berla, 1994; Lontos, 1994) concordam e relatam que, além das crianças terem melhor desempenho escolar, a participação e comunicação da família com a escola (Projeto Esporte Escolar) beneficiam também os pais. Eles (pais) desenvolvem uma grande apreciação de seus papéis na educação das crianças, valorizando-se e fortalecendo sua disposição pessoal para o engajamento nas atividades da comunidade. Em estudo realizado por Maturano (1999), foram associadas variáveis do ambiente familiar com o desempenho escolar. Para a autora, a influência do ambiente familiar é a principal fonte de recursos à que a criança pode recorrer. Os resultados deste trabalho sugerem que mudanças positivas na aprendizagem escolar e em outras aprendizagens estão associadas à supervisão e à organização das rotinas no lar e às oportunidades de interação com os pais, além da oferta de recursos no ambiente físico.

De acordo com a seqüência cronológica das atividades e relações experienciadas, as próximas atividades mencionadas pelas crianças como tendo uma significância e persistência ao longo do tempo estiveram relacionadas aos passeios em outros locais, dentro e fora da comunidade. Os relatos abaixo ressaltam a disposição das crianças para a permanência em relação a estas atividades:

“Eu queria ir de novo lá na Universidade. Foi bem legal. Até hoje eu conto para a mãe o que a gente fez lá” (CP09, Junho, 2003).

“Meu irmão não foi naquele passeio na universidade. Agora ele quer entrar na escolinha para pode rir. É bom que já vou pela segunda vez” (CP17, Junho, 2003).

“Professor, o Daniel meu vizinho quer entrar na escolinha só porque eu contei pra ele que nós fomos à Universidade” (CP22, Junho de 2003)

Algumas atividades desenvolvidas, como os passeios a Universidade, onde as crianças jogaram futebol e realizaram atividades com outros professores,

resultou em uma mudança na disposição das crianças para permanecerem engajadas no Projeto. A partir das relações estabelecidas entre os pares percebeu-se que esses passeios geraram uma força motivacional para que outras crianças se engajassem no Projeto Esporte Escolar.

Próximo ao final do período de investigação, em julho de 2003, os últimos relatos relacionados às atividades e relações experienciadas no Projeto envolveram a maneira como as crianças estabeleceram as estratégias para permanecer realizando as atividades do Projeto no período de férias, mesmo na ausência do professor. A disposição para a permanência no Projeto Esporte Escolar pode ser verificada nos relatos e nas observações realizadas próximo ao período de férias, onde por decisão dos próprios alunos surgiram propostas para que as atividades (jogos de futebol) continuassem sendo desenvolvidas durante os horários do Projeto em que o professor não se encontrava. Nesse sentido, as crianças ressaltaram a possibilidade de continuar a prática das atividades durante as férias escolares, como pode ser observado abaixo:

“Professor, e nas férias como a gente vai fazer? Tinha que continuar com a escolinha, nem que fosse um dia pelo menos” (CP34, Julho, 2003).

“Professor, nas férias poderíamos ter aula todos os dias. Só não tinha que ter no final de semana, que era pra gente descansar, e o professor também” (CP18, Julho, 2003).

Perguntados sobre o período de férias e se eles gostariam de continuar jogando nesta pausa alguns alunos comentaram:

“Olha, professor, se todo mundo vir jogar, eu gostaria” (CP34, Julho, 2003).

Esses relatos ressaltam a disposição das crianças para permanecer jogando nas férias escolares. De modo geral, as respostas indicaram uma alta motivação das crianças em participar das atividades, o que ressalta a disposição dos alunos para persistirem engajados nas atividades do Projeto. Outro fator ressaltado nas respostas está relacionado a autonomia para a realização das atividades a partir do estabelecimento de boas relações interpessoais.

Resultados de pesquisas guiados pelos conceitos de motivação de Harter (1982) ressaltam que comportamentos de ensino positivos, que buscam a autonomia, estão relacionados a disposições positivas em crianças praticantes de atividades esportivas em termos de auto-percepção e motivação (Bengoechea, 2002). Dessa forma, é importante ressaltar que as relações entre as crianças desta turma em relação à prática de atividades físicas eram exclusivamente por meio do Projeto. Ou seja, além da permanência nas atividades relacionadas ao Projeto, pode-se perceber um fortalecimento da reciprocidade por meio das relações interpessoais no grupo. Nesse sentido, o ponto mais interessante não foi simplesmente a prática das atividades nestes dias, mas principalmente a maneira pela qual os alunos se organizaram e estabeleceram regras para realizarem as atividades de forma autônoma e, ainda, as relações entre o grupo, baseadas em laços de amizade que parecem estar se fortalecendo neste processo, conforme percebe-se no relato abaixo;

*“Pode deixar, professor, que a gente se organiza e faz os jogos”
(CP38, Julho, 2003).*

Estas mudanças relacionadas à autonomia das crianças para permanecerem engajadas no Projeto são consideradas por Bronfenbrenner e Morris (1998) como a efetividade de um processo proximal. No que se refere à autonomia, Bronfenbrenner aponta uma proposição que ressalta a importância das crianças realizarem aquilo que elas já aprenderam (formar novas amizades e jogar futebol) em um contexto primário de desenvolvimento, com a orientação direta do professor e então, em um segundo momento, praticar aquelas mesmas atividades em um contexto secundário de desenvolvimento, agora sem a orientação direta do professor, gerando a autonomia para a prática.

Em um estudo para avaliar a resposta motivacional de crianças para a prática de atividades físicas, Martyn, Duda, Nikos (2003) examinaram um modelo para a prática de Educação Física, tendo como foco a intenção das crianças em participar em atividades físicas fora das aulas da disciplina. Os resultados indicaram que a promoção de atividades físicas fora do período escolar esteve relacionada à autonomia e ao domínio das habilidades e conhecimentos, como dimensões facilitadoras dos mediadores psicológicos para a participação nas

atividades. Estes resultados sugerem, dessa forma, que quando as crianças sentem que têm um grau de controle pessoal para a realização de tarefas, também se sentem mais eficientes em iniciar novas relações com outras pessoas desses contextos. O domínio de habilidades e conhecimentos, como dimensões facilitadoras dos mediadores psicológicos, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), está relacionado aos recursos como atributos pessoais. No próximo tópico serão apresentadas as atividades experienciadas pelas crianças utilizando este atributo pessoal como fator de interação.

Recursos

Neste segundo tema da discussão do primeiro objetivo específico foram analisadas as atividades experienciadas pelos participantes do Projeto Esporte Escolar, verificando as mudanças que ocorreram nas características dos participantes relacionadas às habilidades, aos conhecimentos e às experiências adquiridas, a partir da implantação do Projeto. Bengoechea (2002) ressalta que, com relação à segunda característica da pessoa proposta por Bronfenbrenner e Morris (1999), os recursos, notam-se algumas evidências da importância da avaliação das habilidades, dos conhecimentos e das experiências com relação ao envolvimento em atividades físicas.

Em um primeiro momento, serão apresentadas as mudanças relacionadas aos domínios do desenvolvimento tanto físico e motor, representado por relatos sobre a melhora no desempenho para a prática do futebol, quanto as mudanças no domínio social, representado por alterações na competência das crianças para se relacionarem entre si e com outras pessoas. Estas mudanças foram analisadas a partir das atividades experienciadas pelas crianças no Projeto Esporte Escolar. A figura abaixo ressalta a dinâmica da interação entre os fatores apresentados por Bronfenbrenner em seu Modelo Bioecológico (1998) e as mudanças que ocorreram nos recursos pessoais, a partir de três competências, que são apresentadas por Krebs (2002,2003) em seu Modelo da Inteligência Motora.

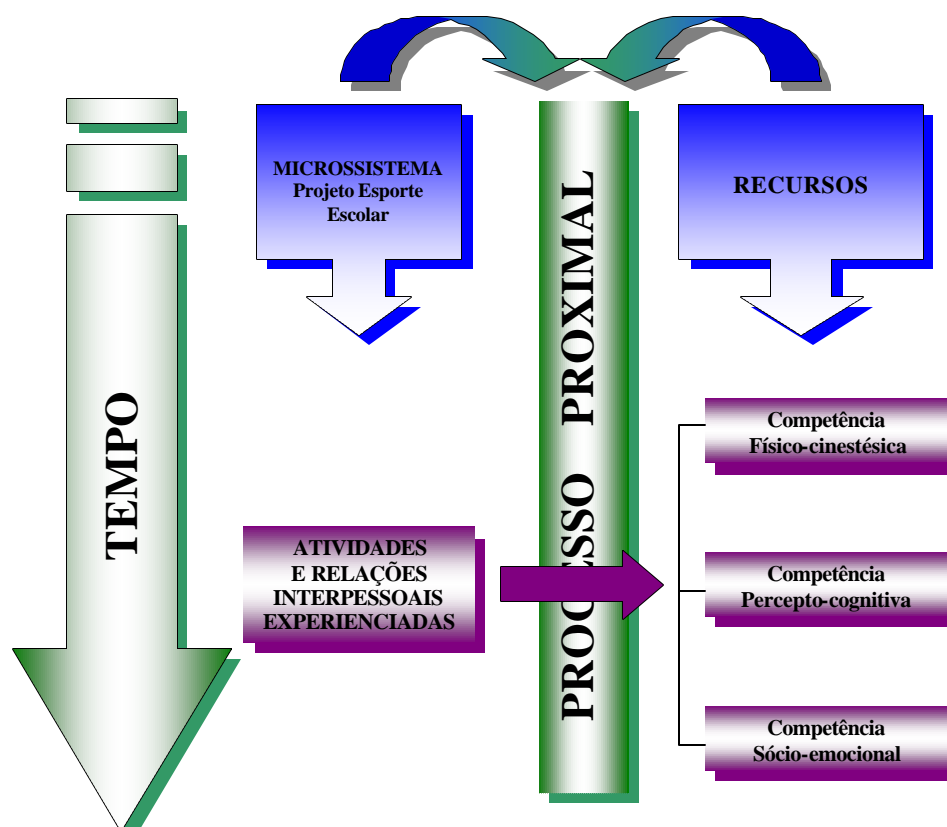


Figura 5. Fatores de interação entre o Projeto Esporte Escolar e os recursos dos participantes.

As mudanças ocorridas nos recursos pessoais das crianças apresentaram-se relacionadas as competências Físicos – cinestésicos, percepto – cognitivos e ainda as competências sócio – emocionais. A interdependência entre estes fatores é ressaltada por Krebs em seu Modelo de Inteligência Motora (Krebs, 2002, 2003). Os relatos abaixo mostram o impacto das atividades experienciadas no Projeto e sua influencia nos recursos da criança mostrando a interação entre as competências apresentadas:

“Professor, o Lucas melhorou bastante no futebol, agora o irmão dele já até convida ele para jogar. Antes não queria nem saber do irmão por perto. Agora estão sempre jogando lá no pátio de casa e não me incomodam tanto com as brigas” (Mãe dos CP07/08, Junho, 2003).

“ Tem um monte de gente que já ta jogando bem depois que entrou na escolinha...É bom que a gente pode joga junto na escola e no campinho” (CP33, Julho, 2003)

Esses relatos ressaltam algumas mudanças que ocorreram tanto nas características pessoais, nas competências físicas e motoras das crianças, quanto mudanças nas competências sociais caracterizadas pela participação conjunta em outras atividades não só no Projeto Esporte Escolar, mas em outros ambientes em que as crianças participam, como a escola e a família. As mudanças nas características pessoais das crianças estão relacionadas à aquisição de habilidades e experiências que geraram, por exemplo, uma mudança na disposição do irmão mais velho em querer realizar as atividades de forma conjunta com o mais novo.

No que se refere às características do ambiente familiar, a aquisição de certas competências relacionadas ao futebol fortaleceram as relações entre os irmãos, a partir da realização de atividades conjuntas e conseqüentemente, as relações das crianças com os pais, em razão da diminuição dos conflitos em casa com pode-se perceber nos relatos. Essa visão de interdependência entre as características pessoais é ressaltada por Copetti (2001), que conclui em seu estudo que é imperativo que se tenha consciência de que uma característica pessoal, por mais simples e isolável que possa parecer, pode gerar resultantes que irão além do que se pode esperar da mesma.

Algumas mudanças nas características pessoais, relacionadas à melhora nas competências motoras referentes à habilidade para jogar futebol, também geraram mudanças nas relações entre as crianças, como se pode perceber no relato a seguir, registrado durante as atividades do Projeto:

“Professor, quem eu acho que melhorou bastante foi o Lucas. Agora já tem gente disputando para ver quem fica com ele no time” (CP11, Junho, 2003).

As mudanças nas relações entre as crianças também são ressaltadas a partir da aquisição de novos recursos. Essas alterações são verificadas por exemplo, no aumento do interesse das crianças por um aluno que, quando do início das atividades do Projeto (Setembro, 2002), por não possuir muitas habilidades para a prática do futebol, não era valorizado pelos colegas. Com o passar do tempo e o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno, a situação foi sendo modificada. *“Cara, chama o Lucas (CP07). Ele está indo bem de zagueiro. É difícil passar por ele”.* Esta mudança, que está diretamente

relacionada à aquisição de habilidades e experiências, parece promover o estabelecimento de novas relações entre os pares. Ao questionar esta criança sobre alguma coisa que havia mudado depois da entrada para o Projeto, ela ressaltou: (CP07) *“Aprendi a jogar e fiz vários amigos”*. Nesse sentido as mudanças nos recursos pessoais das crianças a partir das atividades experienciadas no Projeto Esporte Escolar confirmam uma interdependência entre as competências relacionadas aos aspectos físicos e cinestésicos e os aspectos sociais, conforme Krebs (2002). No entanto, se deve comentar que não se acredita em uma associação linear entre as atividades experienciadas no Projeto e a aquisição de recursos pessoais, já que estes mesmos recursos podem também ter sido adquiridos em outros ambientes.

Algumas pesquisas em atividades físicas têm feito associações entre competência física e motora com competência social e aceitação social (Brustad, 1993 e Bengoechea, 2002). Nesse sentido, Smith (2003) cita que a competência atlética e a aparência física são avaliadas como os mais importantes determinantes de “status” social. O autor resalta que altos níveis de habilidades em crianças são fatores para aceitação dos colegas. Já as crianças com baixos níveis de habilidade recebem menos oportunidades para se engajar em jogos e conseqüentemente menos chances de melhorarem suas capacidades motoras e de exercer papéis centrais nos jogos.

A aquisição de recursos a partir das atividades experienciadas no Projeto Esporte Escolar gerou competências para as crianças jogarem futebol, fazer novos amigos e desenvolverem uma percepção de suas competências por meio das relações entre os pares. Além disso, a aquisição destes recursos gerou também mudanças na dinâmica do ambiente familiar. A figura abaixo representa esta dinâmica, que será discutida a seguir:

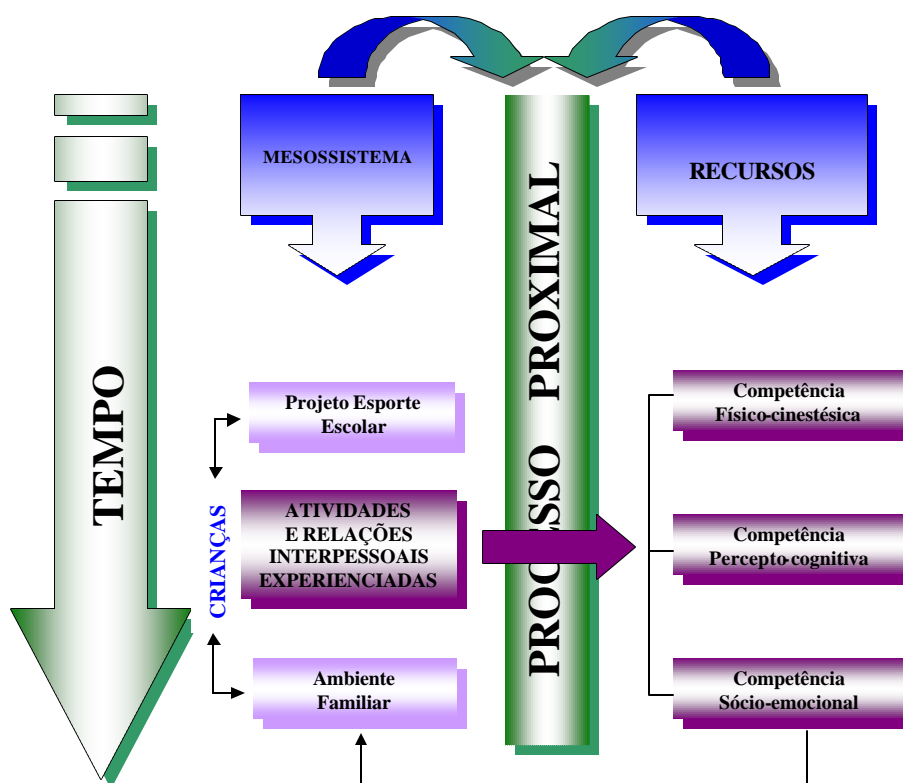


Figura 6. Fatores de interação entre a força do mesossistema Projeto Esporte Escola-Família e os recursos dos participantes.

Alguns relatos ressaltam também mudanças no ambiente familiar a partir das experiências, das habilidades e dos conhecimentos adquiridos no Projeto. Esses relatos ressaltam que, além do envolvimento com os pares ter sido alterado a partir do envolvimento no Projeto Esporte Escolar, algumas mudanças aconteceram nas relações e atividades desenvolvidas no microsistema familiar. Estas mudanças nas atividades e relações no ambiente familiar podem ser verificadas a partir do relato de um pai de uma criança do Projeto (CP31). Este pai ressaltou a melhora de seu filho em relação à prática de futebol, e informou que esta melhora resultou em convites dos tios para jogar no time do bairro.

“O Michael está bem mais esperto. Está jogando bem, né ? O meu irmão convidou ele para jogar no time do bairro” (Pai do CP31, Junho, 2003).

Em um outro depoimento de um aluno do Projeto também são ressaltadas algumas mudanças no ambiente familiar a partir da implantação do Projeto. Da mesma forma, pode-se perceber que algumas mudanças nas características pessoais de algumas crianças, como a própria habilidade para jogar, são

importantes para a formação de novos vínculos sociais por meio da atividade física. Patterson, Anderson e Klavora (1997), revisando alguns estudos, complementam que a habilidade para a execução de habilidades físicas, além de ser uma vantagem para as crianças durante o tempo escolar, tem também grande importância nas relações em grupos sociais fora da escola. Nesse sentido, a competência motora é um aspecto relevante para compreender as relações sociais e as atitudes das crianças e suas famílias relacionadas às atividades físicas e esportivas. Alguns comportamentos relacionados à aquisição de recursos para jogar e as mudanças na dinâmica do microsistema familiar podem ser percebidos por meio de alguns relatos, tanto das crianças como dos próprios pais, como ressaltado abaixo:

“Depois que comecei a jogar na escolinha, o pai começou a me convidar para jogar com ele em uma quadra de futsal perto do trabalho dele” (CP38, Junho, 2003).

“Agora eu já posso levar ele. Está jogando mais que eu!” (Pai do CP38, , Junho, 2003).

Esses depoimentos parecem mostrar que algumas características pessoais desenvolvidas nos ambientes em que as crianças estão inseridas, como a habilidade para jogar como um recurso pessoal e a motivação para jogar com uma disposição pessoal, geram demandas positivas que, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), constituem características pessoais capazes de favorecer as reações do ambiente social da criança, neste caso, caracterizado pelo convite do pai para participar conjuntamente em uma atividade. É importante ressaltar que todo esse processo foi dependente da comunicação e do conhecimento que transitam entre os ambientes em que as crianças estão participando, onde a criança, caracterizada como um laço primário, é a maior responsável por estabelecer uma forte relação entre o Projeto e a família. Por meio dos resultados pode-se dizer que, quando as informações saem de um destes ambientes para outro, existe um potencial para que ocorram mudanças no desenvolvimento dos participantes do Projeto Esporte Escolar. Este potencial ficou caracterizado pelo encorajamento dado por algumas famílias para as crianças se envolverem em práticas de atividades físicas não só no Projeto, mas em outros locais da comunidade.

Recentes pesquisas em atividades físicas e esportivas indicam que as crianças têm maior probabilidade de adotar os critérios de avaliação de seus pais em relação às suas competências físicas (Bengoechea 2002; Anderson, Funk, Elliott e Smith 2003). Brustad (1996) também fornece uma explicação, observando as relações ambientais na participação de criança em atividades físicas. Ele sugere que os pais provavelmente fornecem maiores níveis de encorajamento nas áreas em que têm altas expectativas de sucesso para seus filhos ou filhas. O autor reforça essa hipótese indicando que as percepções das crianças de suas competências físicas são significativamente relacionadas com a quantidade de encorajamento que os pais fornecem. Esse encorajamento fornecido pelos pais está relacionado também com as características pessoais dos pais, relacionadas tanto para a disposição em se engajar nas atividades dos filhos como em relação aos recursos adquiridos ao longo da vida.

As atividades experienciadas pelos pais ao longo de suas vidas também podem gerar mudanças no desenvolvimento dos participantes. Dessa forma, os conhecimentos e experiências pessoais dos pais podem também ser fatores importantes para se compreender o desenvolvimento das crianças no Projeto Esporte Escolar. O relato abaixo ressalta as experiências pessoais dos participantes e suas relações com as expectativas sobre o Projeto:

“Eu jogo futebol toda semana e joguei toda minha vida. Inclusive, acho que não estudei mais porque preferia estar jogando. Mas agora eu entendo que o futebol, a Seleção (Brasileira de Futebol) é pura ilusão. Essas crianças têm que aprender a jogar para se divertir” (Pai do CP17, Maio, 2003).

É possível verificar que, da mesma forma que os recursos adquiridos no Projeto podem gerar mudanças no ambiente familiar, os recursos adquiridos na família podem também causar impacto no Projeto. Os conhecimentos e experiências adquiridas sobre o esporte e atividade física ao longo da vida por parte dos pais, da mesma forma, geram mudanças nas características dos participantes do Projeto, por meio das experiências no esporte que são repassadas aos filhos. Carpenter e Coleman, citado por Bengoechea (2002), ressaltam a importância de se ter o foco de atenção nas mudanças no desenvolvimento provocadas pelas experiências de vida, tendo suas origens ou

no ambiente externo ou dentro do organismo. Bronfenbrenner (1989) cita que a característica crítica de tais experiências é que elas alteram a relação existente entre a pessoa e o ambiente, de tal forma que se cria uma dinâmica capaz de instigar uma mudança no desenvolvimento. Nesse sentido, certas expectativas que as crianças manifestam em função de outras informações e experiências recebidas de fontes externas podem gerar mudanças nas crenças e valores sobre o papel do Projeto. O relato abaixo demonstra certos valores e expectativas que parecem estar vinculados à fala do pai:

“O que eu mais gosto no Projeto é que aqui eu posso jogar e também fazer amigos. Eu cheguei faz pouco aqui e já conheci bastante gente” (CP17, Junho, 2003).

Percebe-se que os valores e a cultura que os pais têm sobre o esporte ou a atividade física se tornam então, um ponto importante para análise do processo de participação das crianças no Projeto. Além disso, é interessante notar que os conhecimentos e as experiências que as pessoas envolvidas com o Projeto têm sobre o esporte alteram também a maneira como as crianças desenvolvem as atividades e suas relações com os colegas e o professor. Examinando a relação entre a percepção dos pais sobre atividades físicas, a competência das crianças em atividades físicas e sua participação em atividades físicas, Kimiecik, Horn e Shurin (1996) encontraram resultados que demonstraram que as crenças das crianças sobre a atividade física estão relacionadas aos conhecimentos e às experiências dos pais sobre estas atividades. Dessa forma, a compreensão da dinâmica do ambiente familiar é importante no entendimento do desenvolvimento das crianças. Kreppner apud Dessen e Silva (2000) ressaltam, neste sentido, que a ênfase no contexto familiar e seu impacto sobre o desenvolvimento da criança durante os períodos de transição ajudam-nos a compreender como os diferentes modos de cultura e valores podem afetar o desenvolvimento individual e as atitudes e características que as pessoas terão adquirido na vida adulta.

O conhecimento e as experiências dos pais relacionados ao esporte devem ser analisados, então, como pontos importantes para o estabelecimento de processos proximais que geram desenvolvimento. Nesse sentido, um dos ambientes que podem instigar desenvolvimento (processos proximais) a partir de experiências positivas e valorização das atividades é o ambiente familiar. No

entanto, para que se efetivem esses processos proximais, que são os próprios motores do desenvolvimento, existe a necessidade de uma interação efetiva entre as pessoas envolvidas no Projeto Esporte Escolar (Bronfenbrenner e Morris, 1999).

Demandas

As características pessoais que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais são denominadas de demandas (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Do ponto de vista da participação em atividades físicas e esportes, segundo Krebs (2001), as demandas podem ser interpretadas como um potencial que as crianças têm para receber atenção, aprovação e compreensão das pessoas que estão em seu ambiente, ou então, para despertar sentimentos negativos e agressivos das pessoas que estão ao seu redor, o que provavelmente interferirá no envolvimento das atividades realizadas.

A partir dos dados observados neste estudo, alguns comportamentos que prejudicaram as relações entre os pares resultaram em um ambiente hostil para a criança em desenvolvimento, afetando a qualidade dos processos proximais estabelecidos entre as pessoas envolvidas neste contexto e, conseqüentemente, afetando tanto o engajamento de outras crianças quanto a permanência daquelas que já estão presente no Projeto Esporte Escolar.

“Se o Noel continuar vindo jogar eu não venho mais. Ele só reclama” (CP34, Julho, 2003).

“Eu gosto bastante de vir aqui jogar, mas se tem uma coisa que eu não gosto é quando tem uns que só reclamam dos outros. Eles não deixam a gente jogar em paz” (CP12, Junho, 2003).

A dificuldade encontrada por estas crianças em manter o controle, a integração entre os colegas e o próprio engajamento na atividade, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), caracteriza-se como um processo proximal. No entanto, os processos proximais nesse caso geram uma disfunção e não uma competência para servir como uma “mola” para o desenvolvimento.

Citado por Bengochea (2002), Starkes (2000) realizou uma revisão na literatura e forneceu evidências do potencial de desenvolvimento das características pessoais que convidam ou desencorajam reações no ambiente social esportivo. Especificamente, os dados que Starkes (2000) verificou sugerem que, os procedimentos de seleção de crianças para o esporte são significativamente influenciados pelos efeitos da maturação física. Bengochea (2002) comenta que a estrutura organizacional do esporte para crianças enfatiza o tamanho físico atual e o nível relativo de habilidades. Nesse sentido, o que pode parecer como um novo talento pode ter suas vantagens fornecidas por uma maturação precoce dentro de uma estrutura organizacional particular das atividades esportivas.

Baseado nos resultados deste estudo e nas colocações dos autores Brustad (1996), Krebs (2001), Copetti (2001) e Bengochea (2002), apontados anteriormente, é possível ressaltar, da perspectiva do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner que, os processos proximais que ocorreram no Projeto Esporte Escolar estiveram relacionadas não só a qualidade do contexto em que as crianças estiveram inseridas, mas também, em função das características pessoais das crianças. Nesse sentido, pode-se perceber, por meio dos resultados apresentados, uma ligação muito forte entre os três atributos apresentados. Em síntese, as características de demanda, que convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, parecem estar relacionadas com os dois primeiros tipos de atributos pessoais definidos por Bronfenbrenner. Nesse caso, as características de demanda, os recursos pessoais (como as habilidades, os conhecimentos e as experiências) e a disposição dos indivíduos para a prática de atividades físicas são fatores interdependentes e indissociáveis na compreensão deste processo.

Análise da rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar

Para analisar a rede social que se forma a partir da inserção das pessoas no Projeto Esporte Escolar, usou-se como fator de interação os próprios parâmetros do contexto: o mesossistema e o exossistema. Para a análise deste

objetivo específico, três categorias principais foram identificadas por meio dos dados encontrados:

- (A) participação multiambiental em atividades físicas;
- (B) transições ambientais das crianças para o Projeto Esporte Escolar;
- (C) vínculos sociais, a partir das unidades ambientais identificadas neste estudo.

Participação multiambiental

Ao longo deste estudo verificou-se por meio de observações e pelas conversas e entrevistas com as crianças que, além do Projeto Esporte Escolar, existem outros locais em que as crianças praticam atividades físicas na comunidade. Esta participação em atividades em dois ambientes diferentes ou mais é a primeira categoria para análise e abordará como se estabelece a formação de uma rede social por meio dos ambientes onde ocorre esse envolvimento. Dentro desta categoria serão analisados dois temas principais, sendo o primeiro relacionado à participação das crianças do próprio Projeto em atividades Físicas e o segundo tema relacionado à participação de outras crianças que não estão participando ativamente do Projeto Esporte Escolar, mas que fazem parte da rede social que se formou a partir da implantação do Projeto.

A participação das crianças do Projeto em atividades físicas em diferentes ambientes

A participação multiambiental pode ser definida como uma rede social de primeira ordem, que é passível de efetivar-se por meio de um laço primário, isto é, quando envolve a participação do indivíduo em desenvolvimento em mais de um ambiente do mesossistema (Bronfenbrenner, 1979). Esta participação das crianças em atividades físicas em diferentes locais da comunidade, além da participação no Projeto Esporte Escolar, é relatada com frequência pelas crianças.

“Professor, a gente montou um campo lá perto de casa e agora estamos jogando juntos, direto” (CP09, Maio, 2003).

“Eu e meus colegas jogamos na rua. Ali é bom porque não passa carro, e é em frente de casa” (CP21, Junho, 2003).

De acordo com os dados coletados por meio das entrevistas e das observações, esta participação em atividades físicas parece também estar relacionada com a disponibilidade de locais que se encontram próximos das casas das crianças (por exemplo, na rua em frente de casa, em um “parquinho” próximo ou algum campo de futebol). Sallis e Owen (1998) ressaltam, neste sentido que, aquelas crianças com mais oportunidades de lugares próximos de suas casas para jogar ou brincar, representam ser fisicamente mais ativas do que as crianças que não apresentam estruturas para a prática de atividades físicas.

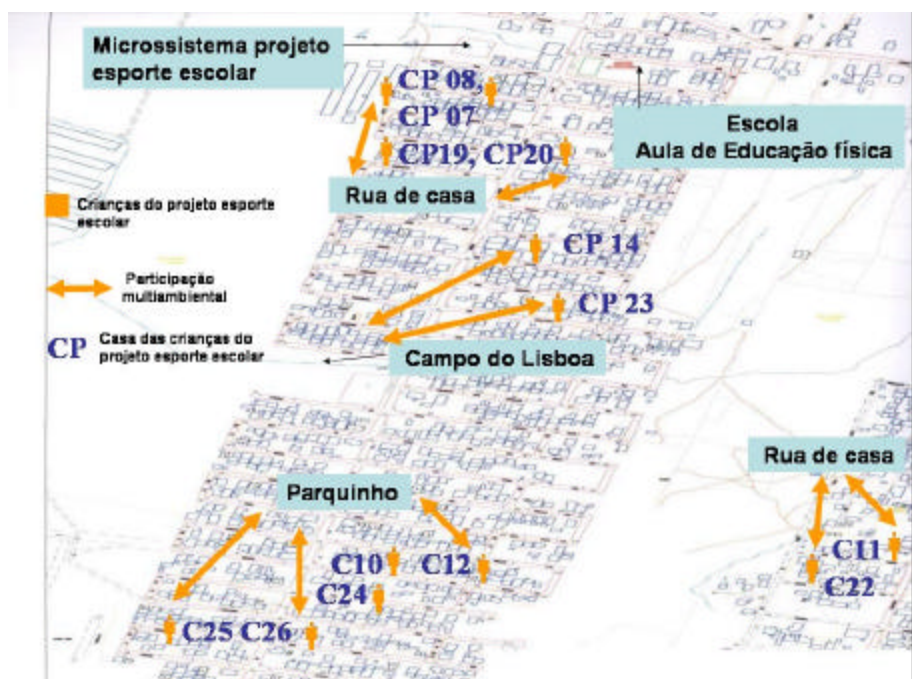


Figura 7. Mapa representando os locais de práticas de atividades físicas das crianças do Projeto Esporte Escolar.

“A gente joga no parquinho faz tempo. Às vezes meu pai fica assistindo lá de casa” (CP12, Junho, 2003).

Considerando este mesossistema (Projeto – locais de jogos na comunidade) e tendo as crianças como laços primários que formam uma rede social entre esses ambientes, é interessante analisar neste momento o impacto

que esta relação entre os ambientes, por meio da participação multiambiental, pode exercer no desenvolvimento dos participantes. Um dos fatores desta relação entre os ambientes que exerceram influência no desenvolvimento dos participantes do Projeto foi à transição de informações de uma ambiente para outro. Essa comunicação se refere a algumas informações que saíram do Projeto Esporte Escolar e transitaram para outros ambientes por meio das crianças ou de outras pessoas envolvidas.

Baseado nos relatos que indicam que algumas informações do Projeto são transmitidas para outros ambientes, é possível dizer que quando as atividades desenvolvidas no Projeto foram significativas para as crianças, pode-se perceber ter ocorrido uma persistência para a continuidade desta prática em outros locais.

“Eu já ensinei para os meus amigos aquele jogo com quatro travinhas que a gente joga aqui” (CP12, Maio, 2003).

“A gente joga lá no parquinho, e a gente faz que nem aqui: escolhe os times e todo mundo tem que jogar, né! Quando tem muita gente, daí fica um time de fora esperando” (CP09, Junho, 2003).

Os relatos das crianças ressaltam o estabelecimento de um mesossistema entre o Projeto Esporte Escolar e o campinho de futebol ou o parquinho, onde as crianças também participam. Nesta relação, as crianças são as principais responsáveis pela transmissão das informações. Para Bronfenbrenner (1979), a função mais importante do mesossistema talvez seja involuntária: ele serve como um canal de transmissão de informações ou atitudes de um ambiente para o outro. Os relatos apresentados ressaltam que as informações transmitidas do ambiente do Projeto Esporte Escolar pode influenciar nas práticas de atividades físicas das crianças em outros locais da comunidade. No entanto, De Antoni e Koller (2000) ressaltam que os processos experimentados nesses diversos ambientes não são independentes uns dos outros, podendo promover ou dificultar o desenvolvimento das crianças e das outras pessoas que estão participando direta ou indiretamente nesses contextos.

Por outro lado, algumas atividades que ocorreram fora do ambiente do Projeto Esporte Escolar também foram significativas, influenciando e instigando a prática de novas atividades no Projeto. Nesse sentido, é importante analisar a participação multiambiental e a formação de uma rede social em um sentido

bidirecional, onde tanto o ambiente pode influenciar as crianças quanto as crianças, com suas características pessoais, podem gerar mudanças em um ambiente. O mapa abaixo ressalta o transito das atividades entre os ambientes em que as crianças participam e uma bidirecionalidade de informações.



Figura 8. Mapa representando a participação multiambiental e o trânsito da cultura de atividades entre os ambientes.

“Professor, vamos fazer um jogo que a gente aprendeu com o Professor Guto. É um que fica duas colunas e a gente chama os números” (CP27, Maio, 2003).

“Eu gostei daquele jogo que fica as duas colunas. A gente joga lá no campinho. O Edmilson é quem chamava os números” (CP06, Junho, 2003).

Os relatos acima ressaltam a bidirecionalidade de informações entre os ambientes, aula de Educação Física e o Projeto Esporte Escola. Essa relação é compreendida a partir das características pessoais das crianças que mostraram disposição e conhecimento para sugerir atividades que elas aprenderam em outros ambientes, trazendo estas experiências para o Projeto Esporte Escolar. Algumas crianças (CP27) (CP06) (CP24) que participaram de uma aula de Educação Física na escola se interessaram por uma atividade desenvolvida pelo professor na escola, trazendo essa para ser realizada no Projeto, como pode-se

observar no comentário de CP27 *“professor, vamos fazer um jogo que a gente aprendeu com o professor Guto. É um que fica duas colunas e a gente chama os números”*. Nesse sentido, a realização desta atividade no ambiente do Projeto Esporte Escolar representa este ambiente como um contexto de desenvolvimento onde as crianças já possuem autonomia para fazer aquilo que já aprenderam em um outro ambiente (Bronfenbrenner, 1994). Ou seja, uma atividade que foi aprendida no microsistema aula de Educação Física, sob orientação direta do professor de Educação Física, pode agora ser praticada no próprio Projeto Esporte Escolar, porém, sem a orientação direta da pessoa que lhe havia ensinado o jogo. Krebs (2001), ressalta estas proposições de Bronfenbrenner para a Educação Física traduzindo-as como contexto primário e secundário de desenvolvimento.

Algum tempo depois, as crianças relataram que essa mesma atividade, citada anteriormente, foi realizada em um outro local, com a participação tanto das crianças do Projeto quanto de outras crianças que residem próximo ao local de prática (campinho). Uma das crianças que estavam na aula do Projeto Esporte Escolar (CP06) fez o seguinte comentário: *“Eu gostei daquele jogo que fica as duas colunas. A gente joga lá no campinho”*. De acordo com os resultados apontados, fica clara nesta situação a formação de uma rede social em função da prática de atividades físicas naquela comunidade. Esta rede social envolve as pessoas que estiveram tanto no ambiente escolar e no Projeto Esporte Escolar, quanto nas famílias e nos locais de prática das crianças. Spence e Lee (2003) ressaltam que em uma perspectiva do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, além da análise dos ambientes imediatos em que as pessoas participam, existe a necessidade de compreender as redes sociais que se formam partir do envolvimento em atividades físicas.

A rede social se caracteriza nesse estudo como as conexões entre os vínculos que se formaram para a prática das atividades nos diferentes locais da comunidade. A formação de novos vínculos na comunidade é um aspecto ressaltado por Poletto e Koller (1999) como um ponto positivo relacionado a fatores de proteção às crianças. As autoras ressaltam ainda outros pontos positivos como o número de pessoas citadas na rede social, a existência de uma rede de apoio extensiva aos vizinhos, um alto número de pessoas da rede social pertencente à escola e, nesse caso, ao Projeto Esporte Escolar.

É possível perceber por meio do mapa que representa a situação anterior o potencial do Projeto como formador de uma rede social a partir do trânsito de informações entre os ambientes. E, além desta formação de rede por meio das crianças do Projeto existe também a participação de outras crianças que não participam diretamente do Projeto, mas interagem conjuntamente no “campinho da comunidade”.

No que se refere à participação multiambiental entre o Projeto Esporte Escolar e a aula de Educação Física, as crianças que participam nestes dois ambientes são consideradas como laços primários. Esta ligação é outro ponto que foi relatado e que representa a força da rede social que se forma a partir da implantação do Projeto. A força da participação das crianças entre o ambiente da aula de Educação Física e o Projeto Esporte Escolar é ressaltada no depoimento do professor de Educação Física da escola.

“Pude perceber que há interesse das crianças neste Projeto ou nos jogos em que participam. Eles contam com entusiasmo o que aconteceu nas aulas do Projeto ou nos jogos de que participaram. Alguns alunos inclusive mudaram a forma de jogar e de se relacionar com os colegas. Penso que o Projeto tenha influenciado nisto” (Professor 04, Junho, 2003).

A comunicação entre os ambientes em que a criança participa é um aspecto importante no fortalecimento de uma rede social. Um dos pontos positivos nas conversas com o professor de Educação Física da escola ao longo deste período foram as discussões sobre as atividades realizadas tanto nas aulas de Educação Física quanto nas atividades do Projeto. Dessa forma, o conhecimento que havia entre esses dois ambientes refere-se a questões relacionadas aos conteúdos e objetivos de cada momento de aprendizagem. Essa troca de informações facilitou um conhecimento maior das limitações e do potencial de um número maior de alunos, não só em relação aos aspectos físicos e motores, mas também no que se refere ao conhecimento de como se apresentam os aspectos sociais, culturais e emocionais das crianças nos diferentes ambientes em que participam. As informações disponíveis em um ambiente a respeito dos outros têm sua origem em diferentes fontes. Bronfenbrenner (1979) observou que o conhecimento que a pessoa possui a respeito dos ambientes nos quais ela participa pode ter duas funções: fornecer

informações antecipadas sobre o ambiente para uma pessoa que ainda não possui experiência anterior e dar continuidade às informações que uma pessoa recebe quando está participando de qualquer ambiente.

Dentre as perguntas que se relacionavam à participação multiambiental das crianças, algumas relacionavam pontos importantes no que se refere às relações entre pares e à prática de atividade física, como por exemplo:

- a) se as crianças que estavam na mesma turma do Projeto Esporte Escolar já se conheciam?
- b) se estas crianças já haviam jogado ou praticado alguma atividade em conjunto?
- c) se a partir do Projeto elas já realizaram alguma atividade em conjunto?

As respostas confirmavam que as crianças já se conheciam. No entanto, muitas atividades conjuntas aconteceram depois do envolvimento no Projeto, ou seja, a partir do estabelecimento de uma boa relação interpessoal proporcionada pelo Projeto algumas crianças começaram a se encontrar para realizar alguma atividade fora do Projeto. Estas atividades realizadas em conjunto não estavam apenas relacionadas ao jogo de futebol, mas também pode-se observar que estas interações aconteciam na formação de grupos de estudo em sala de aula, no engajamento em conversas no recreio escolar e no caminho para casa, como se percebe nos relatos abaixo.

“Depois da aula a gente vai estudar, já que temos um trabalho para fazer” (CP12, Maio, 2003).

“A gente se reúne no fim de semana e marca jogo contra o pessoal da Zenaide (Vila Zenaide – bairro localizado próximo ao bairro Lisboa). A gente convidou mais gente da escolinha para jogar com a gente” (CP33, Junho, 2003).

“Eles (CP12, CP28, CP22 e CP26) querem estar sempre juntos nas atividades em grupo” (Professora 4, Junho, 2003).

Por meio destes relatos é possível perceber que, quando em um ambiente são desenvolvidas atividades que favorecem o estabelecimento de boas relações entre os membros do grupo, existe um potencial para que a partir deste ambiente ocorra uma persistência temporal para que, mesmo fora do ambiente do Projeto estas relações continuem sendo estabelecidas. Alguns estudos, como os de

Duncan (1993) e Smith (1999) mostram que o bom nível de relações interpessoais entre as crianças está associado com a escolha e decisão para participar em atividades físicas organizadas fora do contexto da aula de Educação Física. Em um outro estudo, com crianças entre 12 e 15 anos de idade, Smith (2003) encontrou resultados indicando que, uma percepção de laços de forte amizade entre os pares está associada com uma positiva influência sobre a prática de atividades físicas. Estes autores ainda citam que existe um argumento em que as relações entre os pares não são somente um aspecto central no desenvolvimento e bem-estar, mas também são aspectos que contribuem na qualidade das famílias e da comunidade. Brownell e Gifford-Smith (2003) complementam, citando que as relações entre pares são tanto produtos de habilidades, comportamentos e normas, que são adquiridas com as famílias, vizinhos e comunidade, quanto podem também ser produtoras de comportamentos e atitudes nas famílias e comunidades. Ou seja, as relações entre as crianças que ocorrem fora do Projeto, podem também interferir nesse ambiente, influenciado por meio das atividades e relações interpessoais estabelecidas.

Ainda no que se refere à participação multiambiental como um tópico relacionado à formação de uma rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar, as crianças apresentaram um papel principal como agentes socializadores para a prática de atividades físicas na comunidade.

“A gente joga num parquinho. Foi a gente que montou, lá perto de casa... É, a gente joga. Tem um monte de gente que vai lá jogar depois que a gente montou esse campinho. Até o pai joga às vezes” (CP28, Maio, 2003).

Pode-se perceber em alguns depoimentos e em algumas observações que as crianças, como laços primários entre os ambientes, são a principal fonte socializadora para a prática das atividades. O pai de uma das crianças do Projeto comentou em uma conversa que as crianças que moram próximo à sua casa construíram um “campinho de futebol” e, em todo o fim de semana, organizam os jogos, onde participam tanto as crianças que estão vinculadas ao Projeto Esporte Escolar quanto aquelas que não estão. Escartí, Roberts, Cervelló e Guzmán (1999) em um estudo apresentado ressaltam que, os pais, treinadores e colegas

têm um importante papel como agentes socializadores de orientações para metas relacionadas às atividades físicas. No entanto, os autores consideram que este papel de agente socializador ocorre, sobretudo, com os colegas, devido à intensidade e frequência das interações que acontecem na infância e adolescência. Dessa forma, a relação entre as crianças na comunidade serve como uma importante fonte de critério para avaliar a participação de crianças em atividades esportivas.

A intensidade e frequência com que foram percebidas estas interações entre os pares na comunidade onde se encontra o Projeto Esporte Escolar indicam que, a partir destas relações se forma parte da rede social das crianças do Projeto em relação à prática de atividades físicas nos outros ambientes. Da mesma forma, esta rede social é formada por outras crianças que não participam diretamente do Projeto, mas estiveram presentes nos outros ambientes de prática de atividades físicas na comunidade, conforme é discutido no próximo subtópico.

Relações com outras crianças da comunidade e o envolvimento no Projeto Esporte Escolar.

Pode-se perceber por meio dos dados que a formação da rede social na comunidade em relação à prática de atividades físicas inclui outras crianças que não participam do Projeto, conforme o comentário de uma das crianças;

“tem gente que não é da escolinha e que joga com a gente lá no campinho”(CP09, Maio, 2003).

Considerando este fato, em que nem todas as crianças que utilizam os locais de prática de atividades físicas na comunidade são alunos do Projeto, será analisado neste momento como esta relação entre os pares nos ambientes de prática de atividade física (campinho, parquinho, pátio de casa, etc) está relacionada à formação da rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar. A análise será feita a partir das relações que ocorrem entre os ambientes, como percebe-se nos relatos abaixo;

“Eu ensinei para o meu vizinho como jogar aquele jogo que a gente joga aqui (no Projeto)” (CP11, Julho, 2003).

“Professor, eu ensinei para o meu irmão mais novo aquele jogo e a gente está jogando no pátio, lá em casa” (CP21, Julho, 2003).

Os relatos acima representam a força que existe entre o ambiente do Projeto Esporte Escolar e os outros locais de prática de atividades físicas na comunidade. Essa força nas relações entre os ambientes indica que, mesmo a criança que não está participando diretamente do Projeto – como o irmão mais novo de (CP21), por exemplo – pode estar interagindo em atividades relacionadas a este, por meio do irmão mais velho, que nesta relação é considerado um laço primário entre os ambientes. O mapa a seguir representa graficamente esta formação de uma rede social, das crianças do Projeto com as outras crianças da comunidade, a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

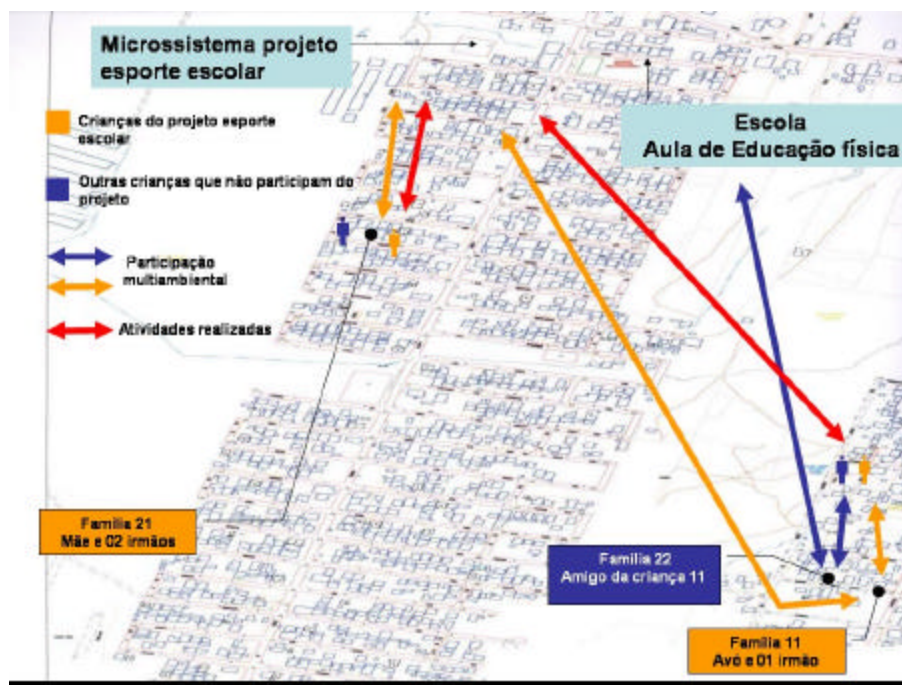


Figura 9. Mapa representando a participação multiambiental e a força da comunicação e conhecimento entre os ambientes.

“Eu ensinei para o meu vizinho aquele jogo de quatro travinha e a gente joga direto lá na rua de casa” (CP11, Julho, 2003).

Os resultados encontrados indicam que a partir do ambiente do Projeto existe um potencial para que haja o envolvimento de um número maior de crianças, onde mesmo aquelas crianças que não participam diretamente do

Projeto estão sendo influenciadas por este microssistema. Em uma conversa com uma das crianças (CP36) do Projeto, esta situação é ressaltada novamente: *“Professor, meu irmão mais novo quer começar a vir na escolinha. Posso trazê-lo na próxima aula?”* Ao ser questionado sobre o porquê do interesse do irmão em entrar no Projeto a criança comentou que conta em casa sobre algumas atividades realizadas no Projeto, como as atividades da aula e os festivais de jogos, o que despertou o interesse do irmão mais novo para a realização de atividades com o irmão em casa, como pode-se observar no relato abaixo;

“Eu comecei a jogar com meu irmão lá em casa, no pátio. As vezes eu ensino ele como é que faz pra chutar e pra ser goleiro” (CP36, Junho, 2003).

Para as crianças que não participam diretamente do Projeto, este microssistema é caracterizado como um exossistema, que segundo Bronfenbrenner (1979) é um ambiente que não envolve a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas onde ocorrem eventos que podem afetar aquilo que acontece nos outros ambientes por meio da formação de uma rede social na comunidade. Nesse sentido o impacto do Projeto Esporte Escolar não está relacionado apenas ao desenvolvimento das crianças que participam ativamente daquele ambiente, mas também, das crianças e outras pessoas da comunidade que interagem conjuntamente entre outros locais.

Um aspecto que foi identificado em relação à participação multiambiental em atividades físicas está relacionado à maneira como se estabeleceram as relações interpessoais e como isso repercutiu na formação da rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

“Lá no campinho joga todo mundo que mora ali perto” (CP06, Maio, 2003).

“A gente joga direto. Às vezes o pai do Fernando cuida nosso jogo” (CP09, Maio, 2003).

“A gente adora jogar bola. Por isso estamos sempre juntos” (CP28, Junho, 2003).

Percebe-se por meio dos relatos acima que existem laços de amizade estabelecidos entre os pares nestes locais da comunidade, aumentando a possibilidade da formação de uma rede social direta, que é caracterizada pelas

próprias crianças. Esses laços de amizade são percebidos por meio da reciprocidade que existe e estão, sobretudo, relacionados à necessidade que as crianças têm da presença de outras crianças para que o jogo se realize. Essa interação ocorre também em função do tipo de atividade em que elas estão envolvidas. Nesse sentido, a aquisição de habilidades por meio do futebol estimula a evolução de um conceito de interdependência entre as crianças, ou seja, para que o jogo seja realizado existe a necessidade da participação de outras crianças. Isto, segundo Bronfenbrenner (1979), é um passo importante no desenvolvimento cognitivo.

As boas relações entre as pessoas envolvidas no Projeto parecem aumentar a disposição das crianças para que permaneçam engajadas nas atividades, como já discutido anteriormente na apresentação e discussão do primeiro objetivo específico. Mas, além disso, de acordo com os relatos e observações, estas relações positivas entre as crianças podem também desenvolver a iniciativa da criança que já está inserida no Projeto de convidar seus colegas da comunidade para se engajar nas atividades. No próximo tópico da apresentação dos resultados será discutido como ocorreu essa transição interambiental para o Projeto Esporte Escolar.

De acordo com Smith, (2003), o contexto da atividade física para as crianças, como a aula de Educação Física, os jogos com os vizinhos ou os programas de esportes, fornece oportunidades para a interação com os pares e, além disso, pode servir como importante ambiente para o desenvolvimento infantil. Algumas dessas oportunidades podem ser manifestadas por meio do fornecimento de oportunidades de comparação entre os pares e de exposição das crianças a diferentes pontos de vista. Para este estudo, a relação entre pares se apresentou como um ponto importante para o engajamento de outras crianças no Projeto e nas práticas de atividades físicas na comunidade. Essas interações e transições serão apresentadas a seguir, no tópico relacionado às transições ecológicas.

Transição Ecológica

A maneira como ocorreu a transição ecológica das crianças para o Projeto foi analisada como ponto principal neste segundo tópico, relacionado à formação de uma rede social a partir do envolvimento no Projeto Esporte Escolar. Para Bronfenbrenner (1979), as transições ecológicas são caracterizadas pela própria existência de um mesossistema e ocorrem quando a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

Assim como na análise da participação multiambiental no primeiro tópico de discussão, nas transições ecológicas que ocorreram as forças de comunicação e conhecimento interambiental também foram analisadas para compreender a formação de uma rede social. Para a análise sobre como ocorreram as transições ambientais para o Projeto foi verificada a frequência com que ocorreram os tipos de transições e, então, quantificados os dados. Os dados também foram analisados a partir dos relatos dos participantes e dos registros do anedotário, analisando como estas transições entre os ambientes e as mudanças de papel dentro do mesmo ambiente geraram um impacto no desenvolvimento dos participantes do Projeto Esporte Escolar.

Na medida em que o aspecto geográfico parece ter uma relação com a participação das crianças em atividades físicas, como visto na primeira discussão, toma-se aqui importante analisar como esse aspecto está relacionado à transição das crianças para o microssistema Projeto Esporte Escolar. Em função da proximidade residencial entre algumas crianças, uma rede social em relação à prática de atividades parece ser formada por meio de outros microssistemas, como ressaltado na Figura 7 (parquinho, campo do Lisboa, rua em frente de casa). A partir dessa rede de informações, algumas crianças, que mesmo não participando ativamente do Projeto passaram a conhecer algumas características deste ambiente, foram convidadas a participar do Projeto.

Para a análise da transição ecológica foi verificado como se caracterizaram os primeiros dias de aula das crianças no Projeto. Neste sentido, foi investigado como ocorreu essa transição e quem foram as pessoas que acompanharam as crianças nestes primeiros dias. Das crianças desta turma, a maioria relatou ter entrado no Projeto por intermédio de algum amigo da comunidade que reside próximo a sua casa e que o acompanhou nos primeiros dias de aula. O gráfico

abaixo demonstra como foi caracterizada a primeira transição ambiental das crianças para o Projeto.

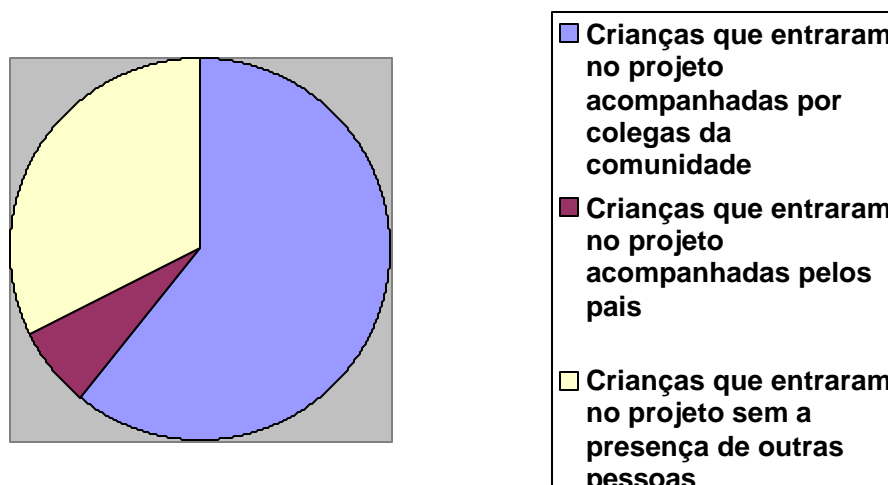


Figura 10. Características da transição ecológica das crianças para o Projeto Esporte Escolar.

Um ponto interessante é que apenas duas das crianças entrevistadas que estão participando das atividades tiveram sua transição na companhia dos pais ou de familiares. Apesar de todos os pais terem autorizado a participação no Projeto, a maioria não participou diretamente desta transição inicial para este novo ambiente.

Apesar de não ter sido com a presença dos pais, a maioria das crianças fez a transição para o Projeto na companhia de outros colegas. Estes colegas, segundo os relatos e observações, são pessoas com as quais estas crianças já haviam participado de forma conjunta em atividades em outros ambientes e com os quais também haviam desenvolvido boas relações interpessoais. Bronfenbrenner (1979) ressalta em uma hipótese relacionada a relação entre os ambientes que, por meio destas características de transição mencionadas, o potencial de desenvolvimento do microssistema Projeto Esporte Escolar é aumentado. As outras crianças relataram ter sua transição para o Projeto sem a companhia de outras pessoas. Seidman, Alen, Michell et all (1995) ressaltam a importância de se discutir também o envolvimento das crianças com colegas e vizinhos como fatores críticos para o bem-estar e a qualidade de vida das crianças. Para os autores, o suporte social percebido na família, no grupo de

amigos e na escola, é geralmente empregado para desvendar a qualidade afetiva das transições entre os ambientes.

Pôde-se perceber por meio de observações e das entrevistas que a maioria das crianças foram ao Projeto nos primeiros dias acompanhadas dos colegas com os quais já haviam participado em atividades conjuntas em outros ambientes. Além disso, estas crianças, mesmo antes de iniciarem sua participação no Projeto, relataram já possuir informações sobre como eram desenvolvidas as atividades naquele ambiente. Bronfenbrenner (1979) ressalta que, nestas circunstâncias, a transição para o novo ambiente em função do vínculo resultante da relação é denominado de “dual”. Alguns relatos de crianças em seu primeiro dia no Projeto caracterizam este conhecimento prévio do ambiente e indicam um potencial para gerar processos proximais.

“O Fabio me disse que de vez em quando vocês vão jogar contra outros times” (CP11, Maio, 2003).

“Professor, eu já sei: os treinos são toda terça e quinta-feira. O Bruno me falou” (CP23, Maio, 2003).

“Esse é o Luiz (apresentando um colega da comunidade), professor. Tem ficha pra ele se inscrever?” (CP24, Junho, 2003).

Essa transição dual, segundo Bronfenbrenner (1979), permite um sistema de três pessoas imediatamente depois da entrada neste novo ambiente (a criança que já estava no Projeto, seu amigo e o professor). Neste caso, a entrada no Projeto em companhia de um amigo da comunidade pode servir como uma fonte de segurança e reforçar a permanência da criança naquele novo ambiente.

As crianças desta turma que atualmente se encontram no Projeto se organizam e participam em atividades em outros ambientes da comunidade, como visto anteriormente na categoria relacionada à participação multiambiental. Essa relação entre os pares fora do ambiente do Projeto parece reforçar o envolvimento e permanência no Projeto. Essas relações podem ser percebidas no relato abaixo;

“Professor, eu trouxe um amigo meu. Dá para ele se inscrever na escolinha? Eu disse para ele que a mãe dele precisa assinar o papel” (CP18, Junho, 2003).

Nesse sentido, a força e qualidade das relações entre os pares puderam ser percebidas na maneira como ocorreram as transições ambientais das crianças para o Projeto. Smith (2003) ressalta que pesquisas sobre a atividade física em contexto deveriam considerar não somente como as relações entre pares ajudam a encorajar, manter ou desencorajar estilos de vida ativos em crianças, mas também se as intervenções de atividades físicas podem ser delineadas em função das mudanças de ambientes que as crianças vivenciam. Ainda segundo Smith (2003) algumas importantes transições no período da infância incluem o momento de entrada em um programa de esportes, o envolvimento em competições ou até mesmo o abandono do esporte competitivo. Duas questões são ressaltadas pelo autor: a primeira diz respeito a como os colegas podem facilitar ou dificultar as transições relacionadas ao contexto esportivo, e a outra se refere a qual é o papel que os colegas exercem na formação da identidade esportiva e da formação da identidade pessoal global.

Nos relatos das crianças que tiveram sua transição sem a companhia de outras pessoas um fato interessante ocorreu e se refere às oportunidades de prática em atividades esportivas. A partir das entrevistas e das observações das crianças na comunidade pôde-se perceber que o Projeto pode ter um potencial para estimular a participação das crianças em atividades físicas e para envolver as crianças em novas relações interpessoais, conforme percebe-se nos relatos abaixo;

“Eu vi os meus colegas na escola falando da escolinha e vim aqui sozinho... No primeiro dia eu só fiquei olhando ali da rua” (CP34, Abril, 2003).

“Ninguém me avisou, mas eu vi uns colegas meus indo ali no campo e fui ver o que era... Agora estou jogando” (CP28, Maio, 2003).

No que se refere às crianças que não entraram acompanhadas no Projeto Esporte Escolar, a participação do professor se torna um ponto importante para que a transição ocorra em benefício da criança. Quando a transição ocorreu sem a participação de outras pessoas (pais ou colegas), houve a necessidade de uma disposição da pessoa que já está no ambiente (professor) para auxiliar na transição das crianças para este novo ambiente. Este auxílio se refere à interação

do professor com o novo participante para que fosse estabelecida uma condição mínima para a ocorrência de uma díade.

Uma relação em que um número menor de requerimentos para ser estabelecida é aquela em que basta que um dos indivíduos se mantenha prestando a atenção à atividade de outros e que este perceba que está sendo observado. Esta colocação é citada por Bronfenbrenner (1979) e ressalta a ocorrência de uma díade observacional. No entanto, existe a necessidade de que a pessoa que está sendo observada expresse algum tipo de resposta ao seu observador. Este relato ressalta um tipo de díade observacional ocorrida no ambiente do Projeto Esporte Escolar.

“Eu não estudo aqui, mas vi vocês jogando porque eu moro aqui perto. Daí o professor veio falar comigo. Eu pedi pra começar, e o professor deixou” (CP30, Junho, 2003).

O fato de um programa de esportes estar vinculado à comunidade pode gerar informações pela própria presença deste naquele local. Esta oportunidade que está manifestada em um microsistema tem como objetivo promover a prática de esportes e o bem-estar das crianças e pode ser observada pelas crianças que residem naquela comunidade.

O trânsito de informações entre os ambientes do Projeto Esporte Escolar e do ambiente escolar é outro ponto importante que pode indicar que existe um potencial para o desenvolvimento das crianças, desde que nessa relação entre esses ambientes haja um consenso de metas e objetivos em favor da criança que participa nestes ambientes (Bronfenbrenner, 1979). Nesse sentido, outras pessoas, mesmo que não participando diretamente no Projeto, são importantes na formação de uma rede social. No próximo subtópico serão apresentados os resultados relacionados à participação de outras pessoas na formação da rede social a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

Vínculos Sociais

O vínculo³ direto mais crítico entre os ambientes é aquele que estabelece a existência de um mesossistema. Para este estudo as crianças são consideradas como o principal vínculo entre o Projeto Esporte Escolar e os outros ambientes em que ela participa. No entanto, a presença de outros vínculos adicionais é ressaltada por Bronfenbrenner (1979) como aspectos importantes e que podem gerar um impacto no desenvolvimento. Estes vínculos adicionais abrangem outras pessoas que participam dos diferentes ambientes sob consideração. Nesta categoria, será analisado como estas outras pessoas participaram na formação da rede social na comunidade a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

Para este estudo foram identificados dois diferentes tipos de vínculos (laços) relacionados ao Projeto, além dos laços primários caracterizados pelas próprias crianças. O primeiro é denominado por Bronfenbrenner (1979) como laços suplementares, que neste estudo foram identificados pela participação efetiva de outras pessoas nos mesmos ambientes em que as crianças se encontram. Já o segundo, os laços indiretos, foram identificados pelas pessoas que não participam diretamente em nenhum dos ambientes que caracterizam uma participação multiambiental, mas que têm influência sobre as pessoas naqueles ambientes. A análise da participação de outras pessoas na formação da rede social será apresentada em três subcategorias, referentes às unidades ambientais: família, escola e comunidade.

Unidade Ambiental: Família

O primeiro tema a ser discutido nesta subcategoria está relacionado à importância dos laços suplementares (ligações adicionais) na participação das crianças nas atividades do Projeto e conseqüentemente no desenvolvimento infantil. Os primeiros dados desta unidade estão relacionados à importância dada por algumas crianças no que se refere à participação dos pais e/ou familiares em suas atividades, como pode ser percebido nos relatos das crianças do Projeto.

³ Os termos vínculos e laços representam as ligações entre os ambientes por meio de pessoas que participam direta ou indiretamente nesses locais.

“Eu gosto quando o pai vem assistir eu jogar” (CP23, Maio, 2003).
“Professor, no dia do campeonato eu queria jogar no time do pai”
(CP02, Maio, 2003).

“ O pai sempre assiste eu jogar lá perto de casa... Quando ele pode, né!” (CP09, Junho, 2003).

A importância e o desejo de que os pais participassem mais ativamente nas atividades relacionadas ao Projeto fica evidente nos relatos de algumas crianças. Um dos alunos (CP23) comentou de forma triste: *“Meu pai não pode vir sábado, ele tem que trabalhar”*. Neste caso, o relato se refere à participação dos pais nos jogos que aconteciam em alguns finais de semana no local do Projeto e mostra também o interesse da criança em relação ao envolvimento familiar em suas atividades. Essas ligações entre o ambiente familiar e o ambiente do Projeto, podem ser caracterizadas como elos que podem dar suporte a este ambiente onde a criança está participando. No entanto, os resultados apontam a presença de poucos laços suplementares entre o Projeto e os familiares das crianças, conforme a figura 11, a seguir. Nesse sentido, esses dados ressaltam que uma condição menos favorável para que haja o conhecimento entre Projeto e a família das crianças é aquela na qual os laços suplementares (pais das crianças) não oferecem suporte ou são completamente ausentes (Bronfenbrenner, 1979).

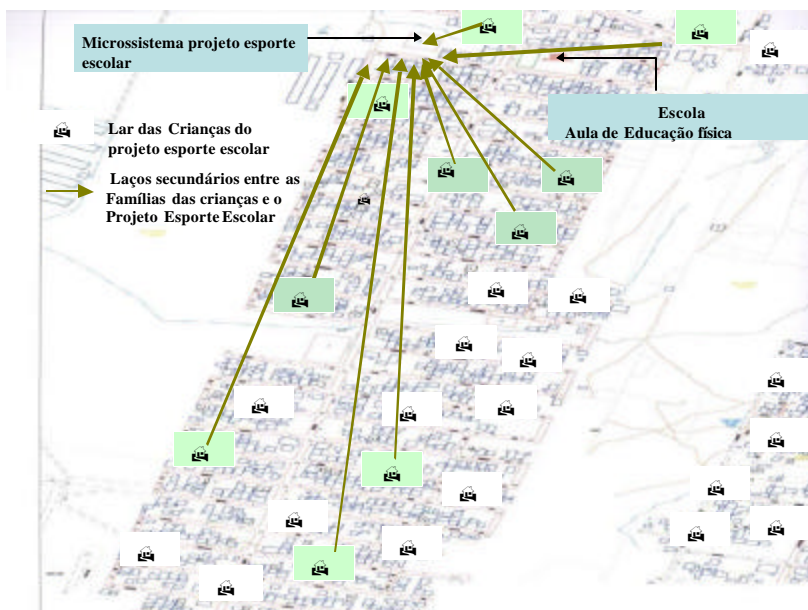


Figura 11. Localização das famílias que possuem laços suplementares com o Projeto Esporte Escolar

Dentre as (44) crianças que participaram deste estudo, o mapa abaixo mostra vinte nove (29) famílias referentes a (36) crianças e as relações destas com o Projeto Esporte Escolar. As outras (08) crianças residem em outras comunidades, sendo que, das 10 famílias que estão localizadas em outras comunidades e que possuem os filhos no Projeto, em nenhuma houve a participação efetiva dos pais ou familiares no Projeto.

Pode-se observar no mapa acima que poucos laços suplementares se estabeleceram entre as famílias das crianças e o Projeto Esporte Escolar. No entanto, a ausência da participação dos pais em atividades relacionadas ao Projeto Esporte Escolar não pode ser caracterizada como apenas a falta de disposição para dar suporte a esta relação, mas principalmente, como uma força de contexto que influencia a participação dos pais nas atividades físicas das crianças. Especificamente, esta força de contexto está relacionada a eventos que ocorrem nos ambientes onde as crianças não participam ativamente, mas influenciam no seu ambiente imediato, o que Bronfenbrenner (1979) denominou de exossistema. Este tipo de operação ficou explícita no descontentamento de uma criança (CP10), que fez o seguinte relato: *“Professor, meu pai não pôde vir jogar. Bem na hora que a gente ia sair ligaram pra ele pra trabalhar”*. Ao final da manhã, depois dos jogos, esta mesma criança comentou: *“Professor, a gente podia fazer isso de novo. Talvez na próxima vez que tiver esses jogos, meu pai vai poder jogar”*. Outros relatos confirmam essa posição da impossibilidade dos pais em participar em função do trabalho.

“Meu pai está trabalhando todo o sábado. Ele está construindo uma casa e, assim, não pode vir na escolinha para assistir eu jogar” (CP22, Junho, 2003).

“O pai trabalhou direto no sábado lá no centro. Ele só tem folga no Domingo, mas eu nem peço para ele para jogar comigo, porque Domingo ele está sempre cansado de trabalhar” (CP33, Julho, 2003).

Pode-se perceber que, a análise da formação de uma rede social está relacionada a força de um ambiente em que, mesmo sem a participação direta das crianças, interfere no desenvolvimento e na participação em atividades físicas. Da mesma forma, deve-se levar em consideração as disposições dos pais

para fornecer apoio social e afetivo para o engajamento nas atividades do Projeto. Sallis e Owen (1998) comentam que os pais podem influenciar suas crianças para a prática de atividades físicas de várias maneiras, mas uma hipótese é ressaltada pelos autores: “Pais ativos têm crianças ativas”. No entanto, por ser um fenômeno complexo, em função do número de variáveis existentes, o que se pode dizer é que o suporte fornecido pelos pais é um ponto crucial para a prática de atividades físicas pelas crianças.

Em função da localização e proximidade do local do Projeto algumas famílias que moram em frente ao campo do Projeto participaram de forma mais ativa nas atividades. Esses vínculos são denominados por Bronfenbrenner como laços suplementares, caracterizados pela participação efetiva no ambiente onde a criança participa ativamente, como pôde-se observar anteriormente no mapa na figura 11.

“A mãe pediu pra eu limpar aqui (local próximo ao campo do Projeto). É que tem gente que joga papel aqui” (CP19, Maio, 2003).

“Eu trouxe terra boa lá de casa para colocar aqui nas árvores” (CP07, Maio, 2003).

“Professor, eu falei com meu padrasto e ele vai construir uns cestos de lixo pra gente colocar aqui” (CP29, Junho, 2003).

No que se refere às relações entre o Projeto Esporte Escolar e as famílias que residem nas proximidades de onde está o campo de futebol, alguns pontos interessantes foram registrados e indicam que o potencial de impacto do Projeto se apresenta mais visível naquela região. Alguns destes eventos estão relacionados à maneira como as crianças que participam do Projeto e que residem próximo ao campo participaram da estruturação e do cuidado com o local.

A colaboração dos pais e familiares nesse sentido é um aspecto relevante no engajamento das atividades, e ressaltou a formação de uma rede social em benefício da comunidade e do desenvolvimento do Projeto. Isto ficou evidente nas ocasiões em que os pais de algumas crianças que moram em frente ao campo solicitaram aos filhos que ajudassem na limpeza do local, retirando pedras e lixo que ficavam depositados próximo ao campo. Segundo Petit, Bates e Dodge

(1997), o envolvimento dos pais têm um significado especial para o desenvolvimento das crianças, sobretudo porque essas características fornecem a base para que a criança desenvolva uma positiva visão de si mesma e de suas competências. Pesquisadores têm anunciado o envolvimento familiar no processo educacional de seus filhos como a mais promissora maneira de melhorar os resultados de desenvolvimento das crianças (Chavkin & Gonzales, 1995; Henderson & Berla, 1994). Para esses autores o envolvimento dos pais tem sido geralmente decisivo em diversas atividades nos diferentes ambientes: em casa, nos programas extracurriculares e na escola. Estes fatores estão relacionados em função da maneira como as informações são repassadas de um ambiente para outro e como estas informações interferem nas expectativas das pessoas.

A partir da comunicação e do conhecimento existente entre os ambientes familiares e o Projeto Esporte Escolar os pais compreenderam as expectativas do Projeto em relação às crianças e ainda reforçaram estes mesmos objetivos no ambiente familiar. O relato abaixo mostra a importância da comunicação e do conhecimento interambiental como forças que geraram mudanças nas expectativas dos participantes sobre o Projeto.

“Eu tenho acompanhado o Jonathan aqui na escolinha e a gente já conversou sobre isso, né! Eu vejo que o negócio aqui está voltado para todas as crianças da comunidade, para aqueles que sabem jogar e para os que não sabem também” (Pai do CP33, Junho, 2003).

A interação entre o professor do Projeto com alguns pais fez com que houvesse um trânsito de informações sobre as expectativas dos participantes do Projeto. Conseqüentemente, o conhecimento interambiental nesta interação facilitou a geração de processos proximais que instigassem o desenvolvimento das crianças destas famílias a partir de um consenso de metas entre as pessoas envolvidas. Em um comentário de uma criança (CP33) pode-se perceber que algumas informações persistiram e foram ressaltadas nas atividades do Projeto.

O fato aconteceu durante um jogo em que a criança (CP33) argumenta com um colega que havia ficado descontente com um erro de um colega: *“Não adianta reclamar. Ele ainda não sabe jogar direito. Ele está aqui para isso”*. Este é um exemplo de um processo proximal que gera desenvolvimento (competência).

Sanders (1996) sugere que pesquisas relacionadas a programas de atividades físicas devem compreender quais são as expectativas que as crianças têm em relação às próprias atividades e também as expectativas das outras pessoas significativas para as crianças e que estão envolvidas nos ambientes sob consideração. Um estudo apresentado dentro desta perspectiva (Sanders, 1996) conclui que, a partir de conversas com as crianças, informando e questionando suas expectativas com relação à escola, houve uma melhora nos relacionamentos entre as crianças e com os professores. Outro fato registrado durante o estudo demonstra esta situação de mudanças ocorridas a partir da comunicação entre os ambientes e ressalta a importância de um consenso de metas em função da pessoa em desenvolvimento. O relato abaixo indica a influência do pai sobre as expectativas e crenças de ambos sobre o Projeto Esporte Escolar.

“Eu conheço um pouco de futebol e vejo que o Gabriel, para ser jogador, não vai dar. O importante é que crie o hábito de praticar um esporte para quando sair do trabalho, mais tarde, poder jogar um futebolzinho com os amigos” (Pai do CP18, Julho, 2003).

“Eu gosto muito de vir aqui jogar, porque eu já fiz uns quantos amigos. E eu quero aprender a jogar bem que nem o pai” (CP18, Julho, 2003).

As expectativas, atitudes e crenças que são esperadas pelas famílias são manifestadas pelas crianças no ambiente do Projeto Esporte Escolar. Nesse sentido, estas forças ambientais relacionadas ao macrosistema social (referentes à cultura e aos valores sobre o esporte) se manifestam nos próprios microsistemas da comunidade e também interferem no envolvimento e na permanência das crianças no Projeto. Nesta relação entre os ambientes imediatos e remotos e seu impacto no desenvolvimento, Schoon, Bynner, Joshi, Parsons, Wiggins e Sacker (2002), utilizando o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, diferenciam os ambientes mais próximos que são diretamente experienciados pelos indivíduos (por exemplo, família e escola) e os ambientes mais remotos, relacionados aos sistemas de valores e cultura, como aspectos que têm efeitos indiretos no desenvolvimento das pessoas. Esses autores enfatizam que os efeitos desses ambientes mais remotos são freqüentemente mediados pelos

ambientes mais próximos, ou seja, é no microsistema que as manifestações do mesossistema, exossistema e macrosistema influenciam os indivíduos.

As atitudes e as crenças parecem explicar melhor o porquê de determinados comportamentos em relação ao envolvimento de crianças em atividades físicas (Sorensen 1997). No relato abaixo podem ser percebidos os valores observados pelos pais em relação ao Projeto Esporte Escolar:

“O melhor é que estas crianças não estejam em casa só assistindo TV. Aqui podem fazer amigos e, quem sabe, mais tarde, até serem jogadores de futebol” (Pai do CP 17, Junho, 2003).

“Eu espero que eles venham aqui para aprender a jogar futebol. E jogar futebol sem briga e violência” (Pai do CP22, Junho, 2003).

Percebe-se que, quando houve uma interação maior com as famílias das crianças, por meio de reuniões ou conversas informais, as expectativas dos pais sobre o Projeto Esporte Escolar passaram a relacionar o Projeto como um ambiente de aprendizagem e de formação de novas amizades. Dessa forma se estabeleceu um consenso de metas em favor da criança como participante ativo tanto nas famílias quanto no Projeto. Em um estudo que utilizou o modelo de Bronfenbrenner como referencial teórico, Linares, Vilarino, Lillas, Alvares-Dardet e López (2002) ressaltam que as discrepâncias entre as informações fornecidas entre ambientes provavelmente produzem confusões para a pessoa em desenvolvimento.

No que se refere às crenças, Krüger (1998), ressalta que as escolhas que fazemos e as condutas que praticamos podem ser explicadas pela maneira como compreendemos as atividades em que estamos envolvidos. Essas interpretações influenciam nossas decisões e orientam a uma conduta para atender interesses e necessidades de ordem individual ou coletiva. Desde que uma representação simbólica destas interpretações seja aceita ao menos por uma pessoa, ela passa a ser uma crença, onde estas, sendo compartilhadas, se tornam mais poderosas, pois influenciam comportamentos coletivos. Bengoechea (2002) cita que recentes pesquisas sobre a influência dos pais no desenvolvimento psicossocial de crianças participantes de atividades esportivas ilustram a importância de se examinar o sistema de crenças das pessoas significantes para a criança e especialmente as crenças considerando a própria pessoa em desenvolvimento.

Unidade ambiental: Escola

Além das ligações com ambiente familiar, outros vínculos foram estabelecidos com o Projeto Esporte Escolar. Dentro da unidade ambiental escolar esses vínculos estiveram relacionados tanto com os professores e as supervisoras, quanto com a parte administrativa da escola, representada pelas diretoras.

“A relação entre o Projeto e a direção da escola sempre foi muito boa, e a gente tem ajudado no que pode. É bom ver que as crianças estão praticando esporte” (Diretora 2, Maio, 2003).

“Os pais têm elogiado o Projeto. Sempre dizem que estão gostando e também do professor. A diretora também, tanto que ela está sempre ajudando”. (Supervisora 1, Junho, 2003)

Nessa relação entre o Projeto e a escola, o relato da diretora ressalta a qualidade desses vínculos e a formação da rede social a partir da implantação do Projeto. Os relatos acima apresentam a qualidade das relações entre as diretoras da escola com o Projeto e confirmam que mesmo não estando participando diretamente dos ambientes relacionados à prática de atividades físicas, esses vínculos podem influenciar nas mudanças que ocorreram na rede social dos participantes, a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar. A influência desses laços indiretos foi observada nas atividades realizadas, que tiveram um potencial de instigar o desenvolvimento e a participação das crianças no Projeto, como se percebe no relato da supervisora da escola:

“Esse contato com a direção, a parte administrativa da escola, sempre rendeu bons resultados para o Projeto e continua indo bem” (Supervisora 1, Junho, 2003).

A boa relação estabelecida entre o Projeto e a escola ficou ressaltada em algumas atividades que foram observadas ao longo do processo de investigação e que geraram mudanças no desenvolvimento dos participantes. Entre estas atividades destacam-se as colaborações da direção da escola, como a premiação para os festivais de jogos e a estruturação do local do Projeto, por meio da limpeza do local. Outra questão importante que ressalta a formação de uma rede

a partir da inter-relação entre Projeto e escola, foi a elaboração do ofício, levado à prefeitura pela própria diretora, que solicitou a estruturação e melhoria da área onde é desenvolvido o Projeto. Neste sentido, as relações entre estes ambientes (escola e Projeto Esporte Escolar) geraram mudanças positivas na comunidade por meio da estruturação de um novo espaço para a prática de atividades físicas, como percebe-se no seguinte relato de uma criança do Projeto;

“Agora dá mais vontade de jogar. Antes tinha um monte de sujeira e até era perigoso cortar o pé embaixo do mato” (CP19, Maio, 2003).

Esta promoção da prática de atividades físicas pode estar relacionada à estruturação de locais mais adequados e seguros para estas práticas. De acordo com Giles-Corti e Donovan (2002), alguns estudos publicados sobre a influência do ambiente físico na prática de atividades físicas sugerem que o acesso a espaços com instalações relacionadas à prática de atividades físicas pode influenciar a participação em diferentes atividades. Dessa forma, a partir das relações estabelecidas, aconteceram mudanças na rede social das crianças, neste caso, pela oportunidade de uma área melhor estruturada para a prática das atividades.

As relações que ocorreram entre o Projeto e a escola resultaram também em uma visita ao Horto Florestal de São José (SC), para onde foi levado um ofício solicitando a arborização e melhoria da paisagem da área onde está o Projeto. Alguns meses depois do evento relacionado à arborização do local do Projeto, os relatos ressaltavam ainda a persistência nestas atividades realizadas pelo Projeto Esporte Escolar e a presença de outras pessoas na rede que se forma a partir a implantação do Projeto, como se pode perceber nos relatos abaixo:

“Professor, consegui com o pai uma terra boa para colocar nas árvores” (CP32, Junho, 2003).

“Eu disse para aqueles para cuidar: ‘não joguem bola aí, senão vão derrubar as árvores que a gente plantou” (CP40, Junho, 2003).

Um ponto importante se refere às expectativas que foram criadas e desenvolvidas ao longo do período de investigação. As expectativas se referem aos papéis desempenhados naquele microssistema. Nesse sentido, o professor

não esperava das crianças apenas que fossem bons jogadores de futebol, ou que praticassem atividades físicas de forma regular para que tivessem uma boa saúde, mas esperava dos alunos do Projeto uma responsabilidade em relação ao cuidado e à preservação do local de prática.

No que se refere à presença de laços suplementares na relação entre o Projeto Esporte Escolar e a escola, a participação mais efetiva dos professores, tanto no próprio ambiente escolar quanto no Projeto, mostra que a presença de vínculos apoiadores ou suplementares pode gerar um aumento no potencial de desenvolvimento das crianças. O relato do professor abaixo representa um vínculo apoiador entre o ambiente do Projeto e a escola e ressalta a formação da rede social a partir da implantação do Projeto:

“Quando a gente divulgou e distribuiu as fichas de inscrição eu conversei com alguns deles, fui de sala em sala para avisar sobre o Projeto e acabei avisando da importância do Projeto, que para eles seria muito importante. Eu acabei como um ponto de referência aqui na escola, porque a gente colocou os cartazes na escola e então as crianças vinham me procurar aqui na sala de informática” (Professor 5, Maio, 2003).

Este professor foi a pessoa dentro do ambiente escolar que mais participou do Projeto. Desde sua implantação, ajudando nas inscrições das crianças e na elaboração de cartazes, até o desenvolvimento de algumas atividades, por exemplo, levando no seu carro as crianças do Projeto para as atividades que foram realizadas fora da comunidade. Esta característica de disposição de outras pessoas envolvidas no Projeto fortaleceu a rede social que se formou a partir da implantação do Projeto. Nesse sentido, as características pessoais de disposição colocaram os processos próximos em desenvolvimento. Essa disposição deve ser entendida, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), como uma força e está caracterizada “literalmente” no relato do professor abaixo:

“Eu já participei indo com a gurizada na universidade e nos jogos e quando tiver, da próxima vez, eu fico à disposição para ir lá dar uma força” (Professor 2, Junho, 2003).

“Eles vêm sempre ao laboratório de informática e a gente conversa direto sobre futebol. E eu sempre cobro deles a participação no Projeto e nos horários das aulas” (Professor 2, Junho, 2003).

A influência exercida por este professor pode ser observada nas atitudes que este tomava diante aos alunos, tanto no que se refere à importância do esporte e da atividade física, quanto nas atitudes relacionadas ao comportamento social, como o respeito com os colegas e a responsabilidade. Por outro lado, os resultados apontaram que certas ligações do Projeto Esporte Escolar com a escola apresentaram vínculos fracamente estabelecidos ou quase ausentes. Estas ausências de comunicação estão relacionadas com muitos dos professores da escola, como se pode observar no relato abaixo:

“A única falha que teve foi a falta de uma aproximação (do professor do Projeto) maior com os professores. Eles (crianças) te respeitam muito. Então, tu eras uma pessoa fundamental para estar cobrando. Eu sei que tu cobras, porque até as crianças comentam, mas fica uma cobrança geral” (Supervisora 2, Julho, 2003).

A supervisora representa na escola a pessoa que mais se aproxima das famílias dos alunos, tendo um papel fundamental nas ligações existentes entre escola e família. A utilização deste laço indireto como fonte externa de conhecimento entre o Projeto e a famílias das crianças é ressaltada por Bronfenbrenner (1979) como tendo um potencial para levar informações de um ambiente para outro facilitando o conhecimento entre os ambientes. O relato abaixo ressalta a força dos laços indiretos e aponta também problemas de comunicação que existem entre o Projeto e os professores da escola.

“A maioria dos professores não sabem quem está participando do Projeto. Por exemplo, o Roberto, ele têm um monte de problemas, começou a vir com faca pra escola, matou aula uma semana e saía com faca de casa e aí descobri que ele estava no futebol. Tu era um pessoa que podia estar conversando com ele. As crianças te adoram e te respeitam e eu vejo isso pelo que eles falam aqui no dia a dia” (Supervisora 01, Junho, 2003).

Por meio dos laços indiretos entre Projeto e as famílias, pode-se perceber que é possível abrir mais canais de comunicação com a escola e, especificamente, por meio de pessoas que têm maior conhecimento sobre os alunos, propor ações práticas para um melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por meio do esporte e da atividade física. No que se refere às funções das relações entre dois ambientes (Projeto Esporte Escolar–Escola), cita-se

novamente Bronfenbrenner (1979), ressaltando que o mesossistema serve como canal de transmissão de informação ou atitudes de um ambiente para o outro. Por exemplo, com informações vindo de outros ambientes, os pais podem ser avisados a partir de outra versão sobre o que vem acontecendo com seu filho em sala de aula ou no projeto de esportes.

Esse potencial que o Projeto Esporte Escolar tem para instigar o desenvolvimento das crianças é apontado nos resultados, ao mesmo tempo em que é dependente também de uma maior comunicação e conhecimento entre os ambientes. Neste caso, as relações apontadas se referem às poucas ligações existentes com alguns professores da escola, como observado abaixo:

“O que eu percebo, ouvindo os pais e os alunos, é que eu acho que o Projeto é um instrumento muito valioso, que podia ser ainda mais aproveitado” (Supervisora 1, Junho, 2003).

Segundo Powell (1991), entre os tratados teóricos das relações entre família, escola e comunidade, Bronfenbrenner ofereceu a mais elaborada série de proposições sobre as condições que “facilitam” o potencial de desenvolvimento das crianças, assim como dos adultos, os quais funcionam em múltiplos ambientes. Bronfenbrenner (1979) sugere que um ambiente com potencial de desenvolvimento é melhorado quando existem ligações suportativas entre os ambientes. Krebs (1995), de forma detalhada, apresenta as proposições apresentadas por Bronfenbrenner em relação às ligações suportativas. O autor cita que, algumas hipóteses foram formuladas para salientar as ligações adicionais entre os ambientes existentes, além das conexões primárias estabelecidas pela pessoa em desenvolvimento. No que se refere à aprendizagem, o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta como uma função direta do número de ligações suportativas existentes entre esses ambientes, e também cresce quando essa ligação que fornece suporte consiste de outros com os quais a pessoa em desenvolvimento estabeleceu uma díade primária. Além disso, o potencial de desenvolvimento aumenta por meio da relação entre os membros destes ambientes em função da pessoa em desenvolvimento (a professora da criança e o professor do Projeto fazem parte de alguma atividade em conjunto em benefício da criança). De Antoni e Koller (2000) complementam, citando que os processos experimentados nesses diversos

contextos não são independentes uns dos outros, podendo promover ou dificultar o desenvolvimento não só das crianças, mas também das outras pessoas que estão participando direta ou indiretamente nesses contextos.

Unidade ambiental: Comunidade

Os vínculos identificados dentro desta unidade ambiental foram representados pelas pessoas dentro e fora da comunidade que estiveram envolvidas no Projeto Esporte Escolar. Estas pessoas estão presentes na formação da rede social e serviram, sobretudo, como transmissores de informações e atitudes de um ambiente para outro, ampliando a rede social que se forma a partir da implantação do Projeto.

Os microsistemas identificados para esta unidade ambiental foram alguns locais da comunidade onde as crianças participavam ativamente ou não, e onde havia pessoas que mesmo indiretamente estavam envolvidas com o Projeto Esporte Escolar. Além destes locais, outros ambientes fora da comunidade foram identificados e estiveram relacionados ao Projeto: a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José e as Universidades de Educação Física de Florianópolis (UFSC-CDS e CEFID-UDESC)⁴. A participação das pessoas destes ambientes, mesmo que não estando ativamente envolvidas no Projeto, fez com que se ampliasse a rede social sobre o Projeto. Os laços indiretos entre esses ambientes e o Projeto Esporte Escolar serviram como transmissores de informação dentro e fora da comunidade e forneceram suporte para que o Projeto tivesse um potencial maior para instigar o desenvolvimento de seus participantes.

Alguns fatos e acontecimentos foram registrados no que se refere à influência destas pessoas sobre o Projeto. O fato registrado a seguir ressalta a formação de uma rede social por meio destes vínculos. Em uma visita a uma loja do comércio da comunidade, a vendedora comentou que havia conhecido o Projeto pelas próprias crianças, já que estas haviam ido a loja para fazer

⁴ UFSC/CDS – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos. Local onde o pesquisador participa como aluno do curso de Mestrado em Educação Física. UDESC/CEFID – Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Educação Física Fisioterapia e Desportos. Local onde o pesquisador atua como professor.

fotocópias das fichas de inscrição do Projeto. A presença constante de crianças nesta loja e sua localização próxima à escola e ao local do Projeto tornaram este ambiente como um importante microssistema na rede social que se formou a partir da implantação do Projeto. O relato da vendedora desta loja ressalta a formação desta rede de informações:

“As crianças adoram a escolinha. Eu já até conheço algumas, por que no sábado, quando tem aqueles jogos, eles passam aqui cedo, todos arrumados para jogar e a gente conversa” (Vendedora 1, Maio, 2003).

Depois de alguns dias, houve um retorno do professor do Projeto à loja na procura de mais informações, tanto sobre o que a vendedora sabia do Projeto quanto se a vendedora já havia informado alguém a partir das informações que ela possuía. Os relatos abaixo ressaltam o trânsito de informações entre essas pessoas sobre o Projeto Esporte Escolar.

“Eu conversei com a minha vizinha e ela falou que realmente esta (o local do Projeto) é uma área verde que pertence à prefeitura” (Vendedora 1, Maio, 2003).

Ao repassar as informações sobre o Projeto conversando com outras pessoas da comunidade, foi comentando por uma moradora (2) que atende em uma padaria local que a área onde estão sendo desenvolvidas as atividades do Projeto pertence à prefeitura. A partir desta informação, surgiu a idéia de criar no espaço onde é desenvolvido o Projeto uma área de lazer com mais opções tanto de prática de esportes, quanto de lazer para as famílias residentes na comunidade. A estruturação da área de lazer poderia também promover a melhor preservação do local, evitando o depósito de lixo nessa área e estimulando a prática de atividades físicas pelas pessoas da comunidade. As informações que partiram de uma conversa com uma moradora foram levadas à escola para a elaboração de um ofício que foi encaminhado à prefeitura.

A primeira mudança observada foi a limpeza do local, onde havia ao redor do campo uma enorme quantidade de mato alto que servia como depósito de garrafas e outros tipos de lixo. Alguns moradores da comunidade que residem

próximo ao local do Projeto ressaltaram a importância da limpeza da área e da possibilidade de uma melhor estruturação daquele espaço público.

“Isso aqui parecia um depósito de lixo. Agora está até mais bonito. A gente tem pedido pra virem limpar aqui, mas ninguém faz nada. Agora, é a gente que tem que manter isso ajeitado” (Moradora 3, Junho, 2003).

Essa rede social de segunda ordem que está relacionada aos laços indiretos do Projeto Esporte Escolar, muitas vezes, ultrapassou os limites da comunidade. Nesse sentido, pessoas que mesmo trabalhando em outros ambientes estiveram vinculadas ao Projeto também geraram um potencial para a promoção de atividade física e o estabelecimento de um novo ambiente que também servisse de suporte na rede social das crianças. Para Bronfenbrenner (1979), as redes de segunda ordem também podem ser usadas para identificar recursos humanos ou materiais de um ambiente que são necessários em outro. Beyers, Bates, Pettit e Dogge (2003) concluem em seu estudo que os programas comunitários devem procurar fortalecer a rede de apoio social ou a coesão entre os seus residentes da comunidade para que as pessoas entre os ambientes forneçam suporte umas as outras. O apoio social, segundo Brito e Koller (1999), está relacionado com a percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, mas também está relacionado aos recursos que estes vínculos lhe oferecem.

No que se refere aos recursos que as pessoas da comunidade podem oferecer para o Projeto Esporte Escolar foi registrada uma situação durante uma aula do Projeto, onde um morador (6) da comunidade teve a intenção de ajudar de alguma forma no desenvolvimento do Projeto. Questionado sobre como havia ficado sabendo do Projeto, o morador ressaltou que havia recebido informações de pessoas da própria comunidade, especificamente por parte de alguns pais de alunos engajados no Projeto. No decorrer da conversa, observou-se que, se tratava de um político ligado à Prefeitura Municipal, e por estar envolvido naquele contexto, zelava pelas questões relacionadas ao desenvolvimento estrutural e funcional da comunidade. O envolvimento pode ser percebido, conforme o relato abaixo:

“Nós podemos fazer um Projeto para mandar para a prefeitura e poder melhorar esta área (local do Projeto)” (Morador 6, Maio, 2003).

Este envolvimento do morador se caracterizou como um laço indireto nas relações entre o Projeto Esporte Escolar, as famílias das crianças e a escola. No entanto, por ser um morador da comunidade e participar ativamente da Prefeitura Municipal, nesta relação esta pessoa é considerada como um laço primário entre a comunidade e a Prefeitura Municipal. Nesse sentido, é interessante observar como as questões referentes às políticas públicas estiveram diretamente interferindo, especificamente na promoção de atividades físicas e no bem-estar das crianças.

No que se refere às relações entre a Prefeitura Municipal e o Projeto Esporte Escolar é importante ressaltar que, na formação da rede social, o professor/pesquisador também exerce um papel de laço primário entre estes ambientes. Esse laço primário ocorre por meio da participação nas reuniões pedagógicas, por meio das conversas com o coordenador do Projeto e com a coordenadora da Educação Física curricular na Prefeitura e, obviamente, pela participação no próprio Projeto. Dessa forma, as informações recebidas nesses ambientes podem ser transmitidas por meio do Professor para o Projeto Esporte Escolar. A comunicação existente entre esses ambientes é um aspecto que fortalece o potencial do Projeto como um contexto de desenvolvimento, como se pode observar no relato da diretora abaixo:

“A relação com o pessoal da Secretaria e da coordenação do Projeto é muito boa. Com isso, eu vejo que é possível conseguir mais coisas para melhorar a estrutura do Projeto” (Diretora 1, Maio, 2003).

Outros vínculos que não estão presentes na comunidade, mas que influenciaram nas atividades do Projeto e conseqüentemente na prática e no desenvolvimento das crianças em esportes e atividades físicas foram alguns professores das Universidades onde o professor do Projeto estuda e trabalha. Neste contexto de estudo, a Universidade é um outro ambiente em que mesmo a criança não estando participando ativamente, exerceu influencias no desenvolvimento por meio da participação do professor do Projeto em ambos contextos. Nesta relação entre a instituição de ensino e o Projeto Esporte Escolar

o professor é caracterizado, segundo Bronfenbrenner (1979), como um laço primário. Neste sentido, as informações que são produzidas e adquiridas na Universidade sobre o papel do esporte e da atividade física no desenvolvimento infantil são levadas até ao ambiente do Projeto por meio do próprio professor/pesquisador.

O impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento dos participantes

Neste tópico da apresentação e discussão dos resultados será retomado o objetivo geral deste estudo e serão analisados os dados a partir das informações já discutidas nos dois objetivos específicos. Dessa forma, para responder sobre o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes serão utilizadas as informações sobre os elementos do microsistema, mesossistema e exossistema, relacionadas a um padrão de cultura, hábitos, expectativas, crenças e valores sobre o Projeto. Diante destas informações, será apresentado o mapa ecológico referente ao macrosistema social da comunidade a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

O mapa ecológico foi delineado a partir das informações coletadas e, então, analisados em termos de como a dinâmica das relações entre os ambientes em que a criança participa ativamente e o Projeto Esporte Escolar se apresentou dentro da comunidade. Foram identificados no mapa os locais onde as crianças residem, os locais onde ocorre a prática de atividades esportivas, com quem são realizadas estas atividades e onde moram estas pessoas que realizam conjuntamente tais atividades. Além destas pessoas, foram identificados os locais onde existem pessoas que participaram direta ou indiretamente do Projeto. Essas informações foram apresentadas e discutidas nos dois primeiros momentos deste capítulo e agora, reunidas para uma apresentação gráfica da dinâmica do processo de desenvolvimento das pessoas participantes do Projeto Esporte Escolar.

Figura 12. Mapa ecológico do macrossistema relacionada ao estudo a partir da implantação do Projeto Esporte Escolar.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações decorrentes do processo de elaboração dessa pesquisa. Ao término desse estudo, que teve como objetivo avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC), pôde-se chegar a algumas considerações, respondendo assim, às questões específicas apresentadas.

Quanto à análise dos resultados referentes às atividades e relações experienciadas no microsistema Projeto Esporte Escolar, pode-se considerar que, os processos proximais efetivados em função das atividades experienciadas e das características pessoais, desencadearam uma força motivacional para que as crianças permanecessem engajadas no Projeto, e que, em função dessa interação, houve uma maior participação em atividades físicas em outros locais da comunidade. Evidenciou-se ainda que, a partir das relações entre Projeto Esporte Escolar e as famílias, existe um potencial para aumentar a disposição das crianças para a realização de outras atividades, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar.

Os processos proximais ocorridos em função da aquisição de experiências, conhecimentos e habilidades no contexto do Projeto Esporte Escolar geraram mudanças nas relações das crianças com os membros das famílias, e também novas oportunidades de relacionamentos entre os pares, possibilitando a formação de novos vínculos sociais e o fortalecimento da amizade entre as crianças do Projeto.

Portanto, o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de seus participantes envolve não apenas a aquisição de recursos biopsicológicos

e disposições direcionais para instigar o desenvolvimento, mas envolve mudanças nas características pessoais que geraram um potencial para encorajar as pessoas do ambiente social onde se encontra a criança a fornecerem atenção e novas oportunidades em outros ambientes.

Dessa forma, é possível sugerir que uma política pública voltada à atividade física e ao esporte tem um potencial para instigar mudanças no desenvolvimento de seus participantes, dentro de todos seus aspectos: físicos, motores, sociais, emocionais e cognitivos. No entanto, o Projeto Esporte Escolar não deve ser visto como um substituto das funções da família e da escola e suas aprendizagens, mas compreendido como um ambiente que, além de ensinar os conteúdos específicos do esporte e da atividade física, apresente um potencial para fornecer uma força motivacional em favor das crianças, capaz de desencadear e desenvolver outros tipos de competências que elas possuam.

Quanto à análise da formação da rede social baseada na participação multiambiental das crianças em atividades físicas e nas características de transição ambiental que ocorreram, é possível considerar que o Projeto Esporte Escolar tem potencial para instigar o desenvolvimento não apenas das crianças diretamente envolvidas no projeto, mas também de seus familiares e das outras crianças da comunidade que com elas interagem a partir da participação em atividades físicas em outros ambientes. Nesse sentido, quanto ao planejamento de políticas públicas para o desenvolvimento de projetos, as considerações e modelos teóricos evidenciados nesse estudo podem fornecer suporte para que novos projetos sejam implantados, atendendo um número maior de crianças e de comunidades no município, baseado na formação de redes sociais.

Quanto à interação dos vínculos sociais com o Projeto Esporte Escolar evidenciou-se que esses fornecem a possibilidade de um trânsito maior de informações entre os ambientes em que a criança participa. Portanto, pode-se considerar que, os pais e professores que participaram ativamente das atividades de seus filhos e alunos no Projeto Esporte Escolar, desenvolveram mais canais de informação entre os ambientes em favor do desenvolvimento das crianças.

É possível dizer que as interações que ocorreram dentro de uma série de ambientes onde as crianças estão inseridas direta ou indiretamente, forneceram suporte para que as pessoas envolvidas com as crianças pudessem melhor compreender as mudanças e estabilizações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, o impacto do projeto depende de uma série de interações positivas entre o professor, as famílias, a escola, a Secretaria de Educação e Cultura do Município, as Universidades e a própria comunidade.

Finalmente, pode-se considerar que o impacto de um projeto está relacionado à maneira como os responsáveis se inserem nas comunidades, para que a partir dessas interações ocorra uma transformação em benefício dos participantes. Além disso, essa interação faz com que o Projeto Esporte Escolar não seja percebido apenas como um tempo de ócio e um tempo em que as crianças estão fora de casa, mas sim, compreendido como um ambiente facilitador para desencadear processos proximais. Portanto, o Projeto Esporte Escolar apenas pela sua presença na comunidade não garante a possibilidade de gerar processos que instiguem o desenvolvimento de seus participantes. Esse potencial está relacionado a uma interação das qualidades dos ambientes e das características de seus participantes em função do momento social em que esses eventos ocorrem.

CAPÍTULO VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althuon, B. (1999) Família e escola: Uma parceria possível ? **Pátio revista pedagógica**, 3 (10), 49-51.
- Anderson, J.C.; Funk, J.B.; Elliott, R.; Smith, P.H. (2003) Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationship with amount of involvement and affective experience of participation. **Applied Developmental Psychology**. v24, 241-257.
- Araújo, D. R. D. (2001). Como Transcrever sua entrevista: Técnica de Editoração da Transcrição de Entrevista em Pesquisa de Abordagem Compreensivista. **Psico**. Porto Alegre- RS, 32 (01), 147-157.
- Assmar, E. M. L. (2000) Premissas Histórico Sócio culturais sobre a Família Brasileira em Função do sexo e da idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 13 89-96.
- Assmar, E.M.L. (1996). Motivação à afiliação: Uma escala para uso no Brasil. **Revista Ciências Humanas**. Rio de Janeiro 19 (31), 73-82.
- Bandura, A.; (1986) **Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Bardin, L. (1977) **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70.
- Barker, R. (1968) **Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior**. Stanford: Stanford University Press.
- Barros, J. (1994) **Psicologia da Educação Familiar**. Coimbra. Livraria Almedina, 1994
- Bauman, A. & Smith, B. (1999). Geographical influences upon physical activity participation: Evidence of a "coastal effect". **Australian and New Zeland Journal of Public Health**, 23 (3) 322-324.

- Bengoechea, E. G. (2002). Integrating Knowledge and Expanding Horizons in Development Sport Psychology: A Bioecological Perspective. **Quest**, 54. Human Kinetics, 01-25.
- Beyers, J.M.; Bates, J. E.; Pettit, G.S.; Dodge, K.A. (2003) Neighborhood structure, parenting process, and the development of youths' externalizing behaviors: a multilevel analysis. **American Journal of Community Psychology**. p. 35-54.
- Biasóli – Alves, Z. M.M.; Caldana, R. H.L.;Dias Da Silva, M. H. G. F. (1997). Práticas de Educação da Criança na Família: A Emergência do saber Técnico-Científico.____ **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, (7) 49-62.
- Black, M.M.; Krishnakumar, A. (1998). Children in Low-income, urban settings: interventions to promote mental health and well-being. **American Psychologist**. 53 (06), 635-646.
- Brito, R.C.; Koller, S.H. (1999) Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Carvalho, A.M. **O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação**. (pp 115–129) São Paulo – SP. Casa do Psicólogo
- Bronfenbrenner, U. (1979) **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: P. Moen; G.H. Elder; K. Luscher (Eds), **Examining lives in context** (pp. 619 – 649) Washington, DC. APA.
- Bronfenbrenner, U.(1992) Ecological System Theory. Vasta Ross. **Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues**. London: Jessica Knigsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U.; Ceci, S.J. (1994). Nature- nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**. V. 101, 4, 568-586.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P.A (1998) The ecology of developmental process. In W. Damon (series Ed.) & R.M. Lerner (vol. Ed.) **Handbook of child psychology. Vol. 1 Theoretical models of human development** (5th ed., pp. 993-1029) New York: John Wiley and Sons.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (1999) The Ecology of Developmental Process. In: Pedro, J. G. (Ed.) **Stress and Violence in Childhood and Youth**. Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, pp.21 -95.

- Bronfenbrenner, U. (1999) **Growing chaos in the lives of children youth and families: How can we turn it around ?** on line – www.periodicos.capes.com.br acessado dia 05/06/2003
- Brownell, C. A. Gifford-Smith, M.E (2003) Context and development in children's school based peer relations: implications for research and practice. **Journal of School Psychology**, 41, 305-310.
- Brustad, R.J. (1996), Parental and peer influences on children's psychological development through sport. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds), **Children and youth in sport. A biopsychosocial perspective** (pp 112-125). Madison.
- Carvalho, A. M. (2000). Fatores Contextuais na Emergência do Comportamento de Cuidado entre Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13, 81-88.
- Cavalcante, R. S. C. (1998) Colaboração entre pais e escola: Educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2 (2) 153-160.
- Cecconello, A.M. (2003) **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. Tese de Doutorado, não publicada. Curso de Pós graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS
- Cecconelo, A.M.; Koller, S.H. (2003) Inserção Ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Manuscrito aceito para publicação na Revista **Psicologia: Reflexão e Crítica**
- Colantonio, E.; Costa, R. F.; Colombo, E.; Böhme, M.T.S.; Dal Molin Kiss, M.A.P.(1999). Avaliação do crescimento e desempenho físico de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 04 (02), 17-29.
- Coll, C. (1999) Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. **Pátio revista pedagógica**, 3 (10), 9-12.
- Constantino, J.M. (1989) A criança e o Jogo: Papel dos Municípios. **Revista Horizonte**, 63, 115– 118.
- Copetti, F. (2001) **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas**. Tese de Doutorado em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- Cozby, P.C. (2003) Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento. SãoPaulo – SP. Ed. Atlas.
- Daley, A.J. (2002) School based physical activity in the United Kingdom: Can it create physically active adults? **Quest**. 54, 21-33.

- Davis, T.; Gooch, K.; Jago, M. (2001). Cultural constructions of childhood and early literacy. **Reading, Literacy and Language**. 47-53.
- De Antoni, C. O & Koller, S. H (2001) Psicólogo Ecológico no Contexto Institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia, Ciência e Profissão** Porto Alegre – RS. 1, 14-29.
- De Antoni, C., Koller, S. H., (2000). A Visão de Família entre as Adolescentes que Sofreram Violência Intrafamiliar. **Revista Estudos de Psicologia**, 5, 347-381.
- De Minzi, M.C.R. (1998). Children's perception of parents's and peers' behavior. **Perceptual and Motor Skills**. 86, 289-290.
- Dessen, M. A.; Abreu & Silva, N.; (2000). Questões de Família e Desenvolvimento e a Prática da Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Prática**. Brasília, 16 (3), 191-292.
- Di Lorenzo, T.M, Stucky-Ropp, R.C.; Vander Wal, J.S.; Gotham, H.J. Determinants of Exercise among Children. A Longitudinal Analysis. **Preventive Medicine**. 27, 470-477.
- Duda, J.L.; Hom, H.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self – reported goal orientation of young athletes and their parents. **Pediatric Exercise Science**, 5, 234-241.
- Duncan, S.C.(1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 64, 314-323.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds). **Handbook of Sport Psychology**. 2^a ed. p. 269-289.
- Escarti, A.; Roberts, G.C.; Cervelló, E.M.; Guzman, J.F. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of successes used by significant others. **International Journal of Sport Psychology**. 30 (03), 309-324.
- Fogel, A. (2000). O Contexto Sociocultural e Histórico dos Estudos do Desenvolvimento. **Psicologia : Reflexão e Crítica**. 13, 311-318.
- Frederick, C.M.; Morrison, C.; Manning, T. (1996). Motivation to participate, exercise affect and outcome behaviors toward physical activity. **Perceptual and Motor Skills**. 82 (02), 691-701.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2001) **Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults**. Indianapolis: Brown & Benchmark Publishers.

- Garbarino, J. (1980). Book Reviews – The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. **Children and Youth Services Review**. 02, 433-437.
- Gifford-Smith, M.E., Brownell, C. A. (2003) Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. **Journal of School Psychology**, 41, 235-284.
- Giles-Corti, B.; Donavam, R.J. (2002) The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. **Social Science and Medicine**. v54 1793-1812.
- Gomes, H. S. (1994). Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. 4, 34-39.
- Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. **Journal of Occupational Health Psychology**, 5(1), 111-126.
- Guattari, F. (2000) **As Três Ecologias**. Campinas, SP. Papirus.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). **Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice in elite athletes**. Willey.
- Harro, M. (1997). Validation of a questionnaire to assess physical activity of children age 4-8 years. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. 68 (04), 259-268.
- Harter, S. (1982), The perceived competence scale for children. **Child Development**, 53, 87-97
- Hassandra, M.; Goudas, M.; Chroni, S. (2002) Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. **Psychology of Sport and Exercise**. Article in Press
- Haywood, K.M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 62 (2) 151-156.
- Henderson, A.T.; Berla, N. (1994) **A new generation of evidence: The family is critical to student achievement**. Washington, DC. Center for Law and Education.
- Huston, H.C.; Wright, J.C.; Marquis, J.; Green, S.B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. **Developmental Psychology**. 35 (04), 912-925.

- Hutchison, D. (2000) **Educação Ecológica; Idéias sobre consciência ambiental**, Porto Alegre; Artes Médicas.
- Kavussanu, M.; Roberts, G. C.(1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of preceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. 18, 264-280.
- Kimiecik, J.C.; Horn, T.S.; Shurin, C.S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents's beliefs, and their moderate to vigorous physical activity. **Research Quartely for Exercise and Sport**. 67 (03), 324-336.
- Krebs, R. J. (2001). Esporte, meio ambiente, meios de comunicação e qualidade de vida. Moreira. W.W.; Simões. R (orgs). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Pp.17-25). Piracicaba – SP. Editora Unimep.
- Krebs, R. J. (2002). O jogo infantil e a teoria dos sistema ecológicos. Guedes.G; Vargas. A; Barros, J; Aragão, S (orgs). **Desenvolvimento Infantil**. (pp. 181 - 197). Lisboa. Edições – Educação Física, Saúde e Desporto – ISCN - N
- Krebs, R.J. (1987) **Early sport specialization: a conceptual and causal-comparative study assesing attitudes of Brazilian professional and college students in sport related disciplines**. Doctoral Dissertation. New Mexico University. Albuquerque. USA.
- Krebs, R.J. (1995) **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria: Casa Editorial.
- Krebs, R.J.; Copetti, F. Beltrame, T.S. (1997). **Teoria dos sistema ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: UFSM, Cento de Educação Física e desportos,
- Krüger, H.(1998). Liderança, crenças e cultura organizacional. **Revista Ciências Humanas**. Rio de Janeiro, 21 (01), 232-249.
- Lewis, C.; Dessen, M.A. (1999). O pai no contexto familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Janeiro-Abril, 15 (01), 009-016.
- Linares, E.T.; Vilarino, C.S.; Lillas, M.A.; Alvares-Dardet, S.M.; López, J.L. (2002) El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncologia. **Anales de Psicología**. Vol.18. nº 1, p. 45-59.
- Lordelo, E. R. (1998). O Papel do Adulto e da Criança Como Parceiros do Desenvolvimento em Vygotsky. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 08.
- Mahoney, J.L.; Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout ? **Developmental Psychology**. 33 (02), 241 – 253.

- Martyn, S., Duda, J.L., Nikos, N. (2003). A modelo f contextual motivation in Physical Education: Using constructs from Self-Determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 95 (1) 97-110.
- Maturano, E. M. (1999). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília – DF, Maio - Agosto, 15 (2), 135-142.
- Mc Leroy, K.R.; Norton, B.L.; Kegler, M.C.; Burdine, J.N.; Sumaya, C.V. (2003). Community – Based Interventions. **American Journal of Public Health**. v93,4, 529-533.
- Mcloyd, V.C. (1998) Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist**. 53 (02), 185-204.
- Melanson, E.L.; Jr. M. S.; Freedson, P.S. (1996). Physical activity assessment: A review of methods. **Critical Reviews in Food Science and Nutrition**, 36, 385-396.
- Nahas, M. V. (2001) **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: Conceito e Sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina – Midiograf.
- Newcombe, N.(1999) **Desenvolvimento Infantil, Abordagem de Mussen**. Porto Alegre. Artmed Editora. 8 edição.
- Nogueira, N.(1999) A relação entre a escola e comunidade na perspectivas dos PCN's. **Pátio revista pedagógica**, 3 (10), 13-18.
- Pacheco, J.T.B.; Teixeira, M.A.P.; Gomes, W.B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Maio-Agosto, 15 (02), 117 – 126.
- Papalia, D.E; Olds, S.W. (2000) **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre. Artmed Editora. 7 edição.
- Patterson, S.B.; Anderson, A.; Klavora, P. (1997) Investigating the relationship between physical skill development and active living: A review of literature. **CAHPERD Journal de L'ACSEPLD**. 63 (04), 4-9.
- Penteado, R. Seabra, M. Pereira, I. M. (1996). Ações Educativas em Saúde da Criança: O Brincar enquanto Recurso para a Participação da Família. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**., São Paulo, 6(1/2).
- Pettit, G. S.; Bates, J. E.; Dodge, K. A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context and Child Adjustment, A Seven Year Longitudinal Study. In : **Child Development**, Chicago –USA, 5 (5), 908-923.

- Poletto, R.C.; Koller, S.H. (2002). Redes de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. **Psico**. Porto Alegre. 33, 01, 151-176.
- Posner, J.K.; Vandell, D.L.(1999). After – school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. **Developmental Psychology**. 35 (03), 868-879.
- Powell, D. R. (1990). **Families and Early childhood programs**. Washington, DC. National association for the education of young children, 2 edição.
- Powell, D. R. (1991). Parents and programs: Early childhood as pioneer in parent involvement and support, **The care and education of america's young children: obstacles and opportunities**. 91-110.
- Ramey, C. T.; Ramey, S.L. (1998). Early intervention and early experience. **American Psychologist**. 53 (02), 109-120.
- Renn, K. A.; Arnold, K.D.(2003). Reconceptualizing research on college student peer culture. **Journal of Higher Education**. v74, i3, 261-292.
- Reigota, M. (1999). **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul, RS. Edunisc.
- Robinson, T.N. (1999). Reducing Children's television viewing to prevent obesity. **JAMA** 282 (16), 1561-1567.
- Rocha, V. M. (1997). Perfil de saúde dos escolares Kaingáng no contexto da terra indígena da Guarita. Santa Maria: UFSM, **Dissertação de Mestrado**.
- Ryckman, R.M.; Hamel, J. (1993). Perceived physical ability differences in the sport participation motives of young athletes. **International Journal of Sport Psychology**. 24 (03), 270-283.
- Sallis, J.S.(1999). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. **Medicine & Science in Sports & Exercises**. Dezembro, 1598-1600.
- Sallis, J.S.; Owen, N. (1998) **Physical activity & Behavioral Medicine**. Londres. SAGE Publications.
- Sanders, S. W. (1996) Children's Physical Education experiences. Their interpretation can help teachers. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**. 67 (03), 51-56.
- São José (SC) (2000). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José: Uma primeira síntese**. SEC/PMSJ
- Scalon, R.M.; Becker Jr, B.; Brauner, M. R.G.(1999). Fatores motivacionais que influenciam na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança. **Revista Perfil**. 03 (03), 51-61.

- Schoon, I.; Bynner, J.; Joshi, H.; Parsons, S.; Wiggins, R.D.; Sacker, A. (2002). The influence of context, timing, and duration of risk experiences for the passage from childhood to midadulthood. **Child Development**. v. 73, 5, 1486-1504.
- Seidman, E.; Allen, L.; Aber, L. et al. (1995) Development and validation of adolescent-perceived microsystem scales: social support, dayle hassles and enviroment. **American Journal of Community Psychology**. v23,3,355-389.
- Shephard, R.J. (1995). Physical activity, fitness and health: The current consensus. **Quest**. 47, 288-303.
- Simões, A.C.; Böhme, M.T.S.; Lucato, S.(1999). A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo,13 (01), 34-45.
- Siro, A.I. (1999) A leitura entre a família e a escola. **Pátio revista pedagógica**, 3 (10), 29-32.
- Smith, A.L. (1999) Perceptions of peer relationship and physical activity participation in early adolescence. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 5, 329-350.
- Smith, A.L. (2003) Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercises psychology research. **Psychology of Sport and Exercise**. v. 4, 25-39.
- Sorensen, M. (1997). The contribution of psychological theory to the understanding of health beahaviour change and maintenance. Aplicacions to exercise. **Revista de Psicología del Deporte**, 12, 109-118.
- Spence J. C.; Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**. vol 4, p. 7-24
- Stahl, T.; Rütten, A.; Nutbeam, D. (2001). The importance of the social enviroment for physically active lifestyle – results from an international study. **Social Science & Medicine**. 52 (01), 1-10.
- Standage, M.; Duda, J.; Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology** , vol. 95, 1, 97-110.
- Stefanello, J.M.F. (2001). A aprendizagem motora e a ecologia do desenvolvimento humano. Guedes, M.G.S. (Ed) **Aprendizagem motora: problemas e contextos**. Lisboa. pp 93-103. Edições FMH.

- Super, C.M.; Harkness, S (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, B.P. Dasen e T. S. Sarasthwati (Eds.), **Handbook of cross-cultural psychology** . vol 2 p. 1-35.
- Te'Neil Loyde, B.(2002). A conceptual framework for examining adolescent identity, media influence and social development. **Review of General Development**. Vol 6, 1, 73-91.
- Thomas, M. (1992). **Comparing theories of child development**. 3^a ed. Wadsworth Publishing Company: Belmont, CA.
- Tourinho Filho, H.; Tourinho, L.S.P.R. (1998). Crianças, adolescentes e a atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 12 (01), 71-84.
- Tudge, J. (2000). Parents'Participation in Cultural Practices With Their Preschoolers. **Psicologia: Teoria e Prática**. Brasília, 16 (1) 01-11.
- Tudge, J. (2001) Estudando a criança e a família em seu contexto: Para uma abordagem cultural da tolerância. Biasóli – Alves, Z.M.M.; Fischmann, R. (orgs). **Crianças e adolescentes, construindo uma cultura da tolerância**. (pp.65-79) São Paulo – SP. Editora da Universidade de São Paulo
- Tudge, J.R.H.; Otero, D.A.; Hogan, D.M.; Etz, K.E. (2003) Relations between the everyday activities of preschoolers and their teacher's perception of their competence in the first years of school. **Early Childhood Research Quarterly**. v18, 42-64.
- Ulrich, B.D. (1987), Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sports: Their interrelationships in young children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 58(1), 57-67.
- Vieira, L.F.; Vieira, J.L.L. (2001). As estruturas políticas e sua influência no desenvolvimento do esporte no estado do Paraná: O caso do atletismo. **Revista da Educação Física/ UEM**, 12 (2), 7 – 27.
- Wagner, A.; Ribeiro, L.S.; Arteché, A.; Bornholdf, E. A. (1999) Configuração familiar e o bem-estar psicológico de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 12 (01), Porto Alegre.
- Weinberg, R. S; Gould, D (2001) **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do exercício**. Porto Alegre. Art Med Editora 2^a edição.
- Weiss, H. (1998). **Beyond the Parent-Teacher Conference: Diverse Patterns of Home-School Communication**. Acesso online: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/> acessado em 20/10/2002

- Williams, L.; Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. 17, 363-378.
- Wong, W. (2001). Co-constructing the personal space-time totality: Listening to the dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner and Stern. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. 31 (04), 365-382.
- Ziegler, E. (1991) Using research to inform policy: The case of early intervention. **The care and education of america's young children: obstacles and opportunities**. 154-173.
- Ziegler, E.; Muechow, D. (1992) **Head Start, The inside story of American's most successful educational experiment**.

ANEXO 1

(PROJETO ESPORTE ESCOLAR – ANO 2003)

ANEXO 2

FICHAS DE INSCRIÇÃO PARA O PROJETO ESPORTE ESCOLAR

ANEXO 3

CARTA AS FAMÍLIAS PARA AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 4

CARTA AOS ESPECIALISTAS (DOUTORES) PARA A VALIDAÇÃO DA
MATRIZ TEÓRICA PARA A ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 5
ENTREVISTAS PARA OS MEMBROS DA FAMÍLIA, PROFESSORES E
DIRETORAS DA ESCOLA E CRIANÇAS DO PROJETO ESPORTE ESCOLAR