



Universidade Metodista de Piracicaba

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE-FACIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TÉRCIO ALVES DO NASCIMENTO

“Meio ambiente em situações de prática de Atividades Físicas em Instituições de Educação Infantil e auto-eficácia: uma proposta de estudo”

Piracicaba - SP

2013

TÉRCIO ALVES DO NASCIMENTO

“Meio ambiente em situações de prática de Atividades Físicas em Instituições de Educação Infantil e auto-eficácia: uma proposta de estudo”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba –FACIS/UNIMEP, como exigência para a defesa do Título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Movimento Humano Lazer e Educação, sob orientação a Prof^a. Dr^a. Rute Estanislava Tolocka.

Piracicaba – SP

2013

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

N244m Nascimento, Tércio Alves do.
Meio ambiente em situações de prática de atividades físicas em instituições de educação infantil e auto-eficácia: uma proposta de estudo. /Tércio Alves do Nascimento. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.
98 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde / Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba.
Inclui Bibliografia
Orientador: Dra. Rute Estanislava Tolocka

1. Criança. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Auto-eficácia.4. Educação Infantil . I. Tolocka, Rute Estanislava. II. Universidade Metodista de Piracicaba.
III Título.

CDU 796.4

Tércio Alves do Nascimento. “ Meio ambiente em situações de prática de atividades Físicas em Instituições de Educação Infantil e auto-eficácia: uma proposta de estudo” Dissertação (Mestrado); Programa de Pós-Graduação em Educação Física; Universidade Metodista de Piracicaba; Área de concentração Movimento Humano e Saúde; Data de Aprovação: 30/08/2013.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka – Orientadora
FACIS/UNIMEP

Prof. Dr. Admir de Marco
FEF/UNICAMP

Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino
FACIS/UNIMEP

Agradecimentos

À Deus pela vida pela saúde e capacidade para realizar este trabalho, a ele devo toda a gratidão.

A minha família querida obrigado pelas orações e apoio nessa jornada. Pois certamente sem eles eu não teria conseguido concluir tão trabalhoso projeto e em especial ao meu pai (in memória) pelo incentivo, motivação e por ter me ensinado que através dos estudos poderíamos ser alguém na vida. Obrigado Seu Almir. E a minha namorada, Vivian Pasini, pois soube entender o árduo trabalho o qual eu tinha que realizar.

Aos amigos estes são muitos que não caberiam nas paginas, mas posso citar alguns: Ledimar e Alyne Brianezi, Wanderson, Márcia e Verônica Paiva, Jair e família Martins, Marcelo e Fran. Amigos que vivenciaram todo o processo comigo.

As pessoas que acreditaram no meu trabalho e me deram oportunidades riquíssimas de aprendizagem, Prof. Alacy Barbosa, Prof. Zorzim, Prof. Ivan, Prof. Ilson Tércio, Profa. Everly, Profa. Cristina Barbosa, Humberto Cesar.

A Faculdade Adventista de Hortolândia/UNASP, representada pelo Prof. Alacy Barbosa (Diretor Geral), Prof. Ilson Tércio (Diretor Acadêmico), Prof. Moisés Sanches (Coordenador de Pesquisa) e Prof. Admilson Almeida (Coordenador do Curso de Educação Física), pela confiança, apoio e recursos outorgado no desenvolvimento desse trabalho. Estendo também aos colegas professores do Curso de Educação Física o privilégio da amizade e companheirismo.

Aos professores do Programa de Mestrado da UNIMEP, especialmente as Professoras Rosângela, Cinthia e aos Professores Guanis e Marcellino. Foi um privilégio aprender com vocês, ainda mais, pelo privilégio de hoje em tê-los como amigos. Sentirei saudades dos nossos cafés. Muito obrigado!.

Aos colegas do NUPEM, pela força e auxílio nas pesquisas motivação para avançar.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Admir de Marco e Prof. Hermes Ferreira Balbino pela contribuição ao trabalho e oportunidade de aprendizagem.

À professora Dr^a. Rute Estanislava Tolocka que me orientou nessa jornada. Obrigado por compartilhar seu conhecimento e pela paciência e persistência. Meu desejo e oração para que Deus continue iluminando seu caminho.

Obs: “O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

RESUMO

As crianças estão ingressando cada vez mais cedo nas escolas e atividades físicas podem contribuir com o desenvolvimento psico-social das crianças mas pouco se sabe sobre as oportunidades de desenvolvimento que estas instituições oferecem aos pequeninos. Assim este estudo teve como objetivo observar aspectos psico-sociais durante a prática de atividades físicas, ressaltando-se a ocorrência de traços de auto-eficácia. Participaram do estudo 13 profissionais que atuam em escolas infantis da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo e suas respectivas crianças (208) com idade entre dois a seis anos. Foi solicitado a tais profissionais que realizassem atividades cotidianas com as crianças e estas foram gravadas durante 20 minutos, com duas câmeras filmadoras; as imagens foram analisadas quadro a quadro, com uso do *software Pinnacle* e *Studio Movie Box*, descrevendo-se as atividades realizadas, inter-relações pessoais, recursos, disposições e traços de auto-eficácia, manifestados pelas crianças. Verificou-se que ocorreram inter-relações pessoais através de contato físico e conversas, disposições geradoras de curiosidade, iniciativa e envolvimento, disposições disruptivas de falta de interesse e desatenção e traços de auto-eficácia de iniciativa, persistência e confiança. Infere-se que a auto-eficácia é um elemento que advém das relações estabelecidas com o meio ambiente, influenciando e sendo influenciada por elas, atuando diretamente no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chaves: Criança, Desenvolvimento Infantil, Auto-eficácia, Educação Infantil.

ABSTRACT

Children are entering an increasingly early age in schools and physical activity can contribute to the psychosocial development of children but little is known about the development opportunities that these institutions offer little . Thus, this study aimed to observe psychosocial aspects during physical activity , highlighting the occurrence of traces of self-efficacy . Participants study13 professionals working in preschools of municipal schools in a city in São Paulo and their children (208) aged two to six years . Was prompted to such professionals that carried out daily activities with the children and these were recorded for 20 minutes , with two video cameras , the images were analyzed frame by frame , using the software and Pinnacle Studio Movie Box , describing the activities carried out , inter - personal relationships , resources , dispositions and traits of self-efficacy , manifested by children . It was found that there were inter - personal relationships through physical contact and conversations provisions generating curiosity , initiative and involvement , disruptive provisions of inattention and lack of interest and self-efficacy traits of initiative, persistence and confidence. It is inferred that self - efficacy is an element from the relationship established with the environment , influencing and being influenced by them , acting directly in the process of child development.

Keywords: Child, Child development, Self-efficacy, Early childhood education

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1. Sociograma da atividade 1 de Roda Cantada.....	49
Figura 2. Sociograma da atividade 4 de Estourar Bolinhas de Sabão	49
Figura 3. Sociograma da atividade 5 de Roda cantada	49
Figura 4. Sociograma da atividade 6 de Escorregar no escorregador.....	50
Figura 5. Sociograma da atividade 7 de Acordar o amigo urso.....	50
Figura 6. Sociograma da atividade 8 de Circuito.....	50
Figura 7. Sociograma da atividade 9 de História da Serpente.....	51
Figura 8. Sociograma da atividade 10 de Montar figura.....	51
Figura 9. Sociograma da atividade 11 de Barra manteiga.....	51
Figura 10. Sociograma da atividade 12 de Patinho feio.....	52
Figura 11. Sociograma da atividade 13 de Pegar a bola.....	52
Figura 12. Sociograma da atividade 14 de Jogo de queimada.....	52
Figura 13. Sociograma da atividade 15 de Dança da Cadeira.....	53

LISTAS DE TABLEAS

Tabela 1. Perfil dos grupos e crianças analisadas.....	39
Tabela 2. Distribuição de itens que estiveram presentes e ausentes nas diferentes atividades	73

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. Atividade 1 de Roda Cantada - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	61
Quadro 2. Atividade 2 de Brincar com Brinquedos - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	61
Quadro 3. Atividade 3 de Roda Cantada - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	62
Quadro4. Atividade 4 de Estourar Bolinha de Sabão - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	62
Quadro 5. Atividade 5 Atividade de Roda Cantada - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	62
Quadro6. Atividade 6 de Escorregar no Escorregador - Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	63
Quadro7. Atividade 7 de Acordar o Amigo Urso- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	63
Quadro 8. Atividade 8 de Circuito- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	63
Quadro9. Atividade 9 de História da Serpente- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	64
Quadro10. Atividade 10 de Acertar a Figura- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	64
Quadro11. Atividade 11 de Barra e manteiga- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	64
Quadro12. Atividade 12 de Patinho feio- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e Não ocorrência.....	65

Quadro13. Atividade 13 de Pegar a Bola- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e não ocorrência.....	65
Quadro 14. Atividade 14 de Jogo de queimada- Traços de Auto-eficácia, Positivos, negativos e Não ocorrência.....	65
Quadro 15. Atividade 15 de Dança da Cadeira- Traços de Auto-eficácia, Positivos, Negativos e não ocorrência.....	66
Quadro 16. Quantidades e tipos de Disposições Geradoras e Disruptivas observadas nas atividades.....	66

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	7
Lista de Tabelas.....	8
Lista de Quadros.....	8
INTRODUÇÃO	13
Objetivo Geral	14
Objetivo Especifico	14
CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	15
1.2 Auto-eficácia	26
1.3 Estudos sobre Auto-eficácia	31
CAPITULO II – METODOLOGIA	36
2.1 Classificação do Estudo	36
2.1 Participantes do Estudo.....	36
2.3 Materiais e Métodos	36
2.4 Considerações Éticas	38
CAPITULO III – RESULTADOS	39
3.1 Perfil das Salas	39
3.2 Descrição das atividades.	39
3.3 Inter-relações Pessoais.....	44
3.4 Disposições e Recursos pessoais	54
3.5 Traços de Auto-eficácia.....	71
CAPITULO IV – DISCUSSÃO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS – A: Aprovação da Secretária da Educação	93

ANEXOS – B: Aprovação 12/13 CEP UNIMEP.....	94
APÊNDICE – A: Roteiro de observação de Traços de Auto-eficácia.....	96
APÊNDICE – B: Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido.....	97

INTRODUÇÃO

As crianças pequeninas tem passado boa parte de seu tempo na escola, onde convivem com outras crianças, dividem espaços, objetos, jogos, brincadeiras e podem ter conflitos de interesse com outros indivíduos que se encontram no mesmo ambiente.

O convívio social na escola favorece a vivência de papéis sociais que compreende uma série de atividades esperadas de uma pessoa em função da posição por ela ocupada na sociedade e de outras pessoas. Na interação da pessoa com o meio ambiente pode-se verificar os recursos que ela utiliza, observando as habilidades, experiência e conhecimento, negativos ou positivos, necessários para o funcionamento dos processos proximais que favorecem o desenvolvimento (BRONFRENBERNER, 1996).

A interação com o meio ambiente propicia que a criança desenvolva atributos pessoais, apresente disposições geradoras e disruptivas, demandas positivas e negativas, vivencie emoções, desempenhe papéis sociais (BRONFRENBERNER, 2005) e isto tudo contribui para que o desenvolvimento de sua capacidade de organização e execução de planos de ação exigidos atinja determinados tipos de rendimento de auto-eficácia (BANDURA, 1993).

A auto-eficácia é importante para o desenvolvimento acadêmico, influencia na realização de tarefas, está associada a maiores níveis de realização e a melhores resultados (PAJARES, 1996; SOUZA; BRITO 2008). Estudos tem mostrado que a participação em atividades motoras dentro da escola pode favorecer o desenvolvimento psicossocial (DE MARCO 2006; COELHO 2007; TOLOCKA, et. al., 2009; TOLOCKA; BROLO 2010; FARIA et. al. 2010; REVERDITO, 2011), mas pouco se sabe sobre o desenvolvimento da auto-eficácia em tais situações, fazendo-se necessário novos estudos.

Para fins deste estudo, entende-se traço de auto-eficácia como sendo, vestígios, esboços ou pequenos sinais apresentados pela criança de que ela possui confiança em si mesma e que consegue desenvolver uma tarefa específica, identificado através da persistência em realizar a tarefa, aceno afirmativo com a cabeça, atenção a informações passadas por outros, e disposição para se envolver na atividade, conforme elementos retirados da teoria da auto-eficácia proposta por Bandura (1989).

Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo observar aspectos psicossociais manifestados por pré-escolares entre dois e seis anos de idade, durante a prática de atividades físicas dentro da escola, relacionando-os a auto-eficácia.

Objetivos Específicos

- Observar a interação da criança com o meio ambiente durante a prática de atividades físicas, verificando: atividades propostas, disposições pessoais, e relações interpessoais estabelecidas
- Verificar o aparecimento de traços de auto-eficácia

CAPITULO I- REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, tendo como principal representante Urie Bronfenbrenner surgiu enquanto crítica aos modelos que privilegiam o estudo do desenvolvimento, que em momentos são polarizados sobre aspectos hereditários em outros sobre o ambiente (BRONFENBRENNER, 1996) e referência para o estudo do desenvolvimento da criança (KREBS, 1997).

Este modelo baseia-se em uma visão contextual de mundo que enfatiza as interações dinâmicas sempre em mudança, de sistemas internos e externos do organismo, trabalhando em conjunto (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Nele, o desenvolvimento de um organismo biológico acontece dentro de um contexto que poderá potencializar o processo desenvolve ou sufocá-lo. Desse modo, para compreender o desenvolvimento humano é preciso entender a sua ecologia – as ações das pessoas, suas percepções, atividades e formas particulares de interações com o seu mundo (BRONFENBRENNER, 1996).

A teoria pressupõe que o homem vive em um processo contínuo de desenvolvimento, desde o nascimento até a sua morte, entendendo o desenvolvimento como uma mudança duradora na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente (BRONFENBRENNER, 1992). O sujeito é percebido como um ser ativo, inserido em um conjunto de sistemas, no qual sofre influência e ao mesmo tempo determina mudanças (BRONFENBRENNER; MORIS, 2006).

O desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico ativo e em evolução e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Copetti (2001) aponta que neste modelo o desenvolvimento é apresentado a partir da interação dos elementos processo- pessoa- contexto- tempo sendo o processo o ponto central desses quatro elementos (KREBS, 2003).

O processo trata-se de um conceito de interface (BRONFENBRENNER, 1996) que exprime uma relação funcional de formas particulares de interação recíproca entre o organismo e o ambiente (pessoas, objetos e símbolos) progressivamente mais complexo ao

longo do tempo. Essas formas particulares de interação são denominadas de processo proximais.

A eficácia dos processos proximais presume o desenvolvimento de determinados potenciais que resultam em respostas diferenciadas de percepção e ação para dirigir e controlar o próprio comportamento, enfrentar situações estressantes com sucesso, na aquisição de conhecimento e competências, em estabelecer e manter interações recíprocas mutuamente gratificantes, na construção e modificação do próprio ambiente físico, social e simbólico (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Com relação a pessoa, destacam-se os atributos pessoais, que segundo Lima (2003), tem suas características analisadas em três dimensões, denominados de força, recursos e demandas. Essas características qualificam tanto a pessoa como outros indivíduos no microsistema, ou seja, no ambiente imediato, onde estes interagem regularmente por longo tempo.

As disposições descrevem elementos capazes de influenciar e colocar os processos proximais em movimento e sustentar suas ações - geradoras, ou pelo contrário, interferir ativamente, para retardar ou mesmo impedir a sua ocorrência disruptiva (KREBS, 2003).

Estas disposições podem ser observadas a partir de dois pólos, o ativo e o passivo. No pólo ativo enquanto positivas, pois estimula a curiosidade, a iniciativa em envolver-se em atividades sozinho ou com o outro e a persistência para perseguir uma meta em logo prazo; mas também pode ser negativa, quando suas características promovem a impulsividade, a explosividade, a distração, a impaciência para perseguir metas em longo prazo, controle das emoções e o comportamento. No pólo passivo, pode ser observada a falta de interesse pelo outro, apatia, indiferença, desatenção, timidez e insegurança. Isto pode levar a pessoa a retirar-se ou nem envolver-se com a atividade (COPETTI 2003).

Os recursos envolvem habilidades, experiências e conhecimentos, negativos ou positivos, necessários para o funcionamento dos processos proximais. Como positivo inclui a competência, que pode ser identificada como habilidade, conhecimento, destreza e experiências já vivenciadas. Em relação ao negativo encontram-se as disfunções que impedem o bom funcionamento do organismo, como defeitos congênitos, baixo peso, obesidade, deficiências físicas, doenças severas, danos cerebrais ou processos degenerativos (KREBS, 2003).

Em relação às demandas elas envolvem um potencial para convidar (atração) ou desencorajar (rejeição) reações de pessoas no ambiente em que ela se encontra, podendo fomentar ou romper processos de crescimento (COPETTI; KREBS 2004). Os fatores que

estimulam são considerados atração e os que desencorajam rejeição; as reações podem ser dar também em função da aparência física atrativa versus não atrativa ou passiva versus hiperatividade, comportamentos ativos versus passivos agitação versus feliz e características demográficas. Essas características em promover a atração ou a rejeição poderão influenciar no desenvolvimento da pessoa(COPETTI, 2001).

Para Krebs (1997) a conceitualização original do microsistema enfatiza que esse ambiente compreende o nível mais imediato do desenvolvimento da pessoa em sua realidade do dia-dia. Esse ambiente é um lugar onde os indivíduos podem agir reciprocamente, vivenciando padrões distintos de papéis, atividades e inter-relações.

Os padrões de atividades são definidos como molares e moleculares. As atividades molares (relevância) são geradas enquanto existência de uma intenção seja para fazer aquilo que a pessoa está fazendo por si mesmo ou como meio para atingir um fim. A atividade em que a pessoa está engajada envolve níveis de interação progressivamente mais complexos (instigadoras) em um momento próprio, capaz de possibilitar a persistência ao longo do tempo e a resistência à interrupção, de forma a garantir que a atividade seja completada. A presença da intenção cria um motivo para o fechamento, que por sua vez conduz à perseverança e resistência à interrupção (BRONFENBRENNER, 1996).

No microsistema apresentam-se também as estruturas interpessoais, como as díadas que são as unidades básicas de análises de observação, que ocorre quando duas pessoas apresentam atitude de aproximação, observação e curiosidade em suas ações. É neste ambiente que ocorre também a atividade conjunta, ou seja, quando duas pessoas relacionam-se mutuamente e díadas primárias que é quando o nível de envolvimento é alto e mesmo a pessoa não estando presente num determinado local influencia as atividades da outra. Por fim há existência dos papéis sociais que são desempenhados pelas pessoas na sociedade, fruto de sua identidade e do que a sociedade espera de suas atividades (BRONFENBRENNER, 1996).

Dentro dos conceitos atividades e relações interpessoais Bronfenbrenner (1996) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa em desenvolvimento em padrões progressivamente mais complexos de atividades recíprocas com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano tem sido utilizada em investigações na Educação Física em diferentes faixas etárias (TOLOCKA et al., 1998; RAMALHO, 1996; De MARCO 2006; COELHO 2007; TOLOCKA, et. al., 2009; TOLOCKA; BROLO 2010; FARIA et. al. 2010; REVERDITO, 2011).

Entre os estudos realizados com crianças, Ramalho (1996) abordou a existência de relação entre fatores biológicos, socioculturais e as atividades espontâneas realizadas durante o recreio, de pré-escolares entre 5 e 6 anos. Com o objetivo de investigar a relação entre os fatores biológicos e socioculturais, o estudo verificou 35 crianças de cinco a seis anos, integrantes do Núcleo Educativo Ipê Amarelo que está localizado na Universidade Federal de Santa Maria/RS, em atividades espontâneas realizadas durante o recreio pré-escolar.

A autora utilizou o Exame Neurológico Evolutivo– ENE, proposto por Lefreve, em 1972, variáveis de idade, estatura e peso, da criança e estatura dos pais. Quanto à questão sócia cultural os dados foram coletados por um questionário, que se verificou as variáveis de *status* social da família, a criança em desenvolvimento, brinquedos disponíveis; foram consideradas também as atividades, estrutura interpessoal e papéis sociais. Para verificar a relação entre fatores biológicos, socioculturais e atividades espontâneas durante o recreio, verificou os atributos pessoais e a sua interferência sobre as outras dimensões observadas.

Os resultados obtidos pelo estudo demonstram que considerando a vulnerabilidade da criança a partir da influência do ambiente quanto aos atributos pessoais não apresentaram alteração. Em uma relação multidimensional desses fatores a autora constatou que o contexto sociocultural apresentou aspectos limitadores sobre o *status* de desenvolvimento, tais como: relações interpessoais empobrecidas, na família e no recreio; espaço inadequado considerando o material disponível no recreio valorizado pelas atividades das crianças; não existindo envolvimento e inter-relação entre o contexto pré-escola e a família, o que demonstra a importância de repensar o modo de ser e agir para com a criança, oportunizando vivências, desafios, estímulos, liberdade, afetividade e espaços mediados que possibilitem a progressão qualitativa para o desenvolvimento.

Esta mesma faixa etária foi observada por De Marco (2006) com o objetivo de verificar as manifestações emocionais e os fatores que poderiam influenciá-las em um ambiente educacional durante a prática de atividades motoras. Ela analisou 30 crianças de ambos os sexos em aulas de Educação Física. A coleta de dados foi feita com uma técnica de observação apresentada por Rey em 1987, onde os registros foram feitos com anotações em diário de campo, que identificavam as atividades realizadas na Educação Física, incluindo as atividades motoras livres. A observação ocorreu três sessões na semana, sendo duas delas durante aulas de Educação Física e o outro momento nas atividades motoras livres, durante um semestre letivo.

Foram feitas filmagens para coleta de dados referente às relações interpessoais, com três câmeras fixadas em tripés e colocadas em diagonal opostas do espaço de observação.

Foram também observados outros microssistemas, mesossistema e exossistema, através de entrevista com os pais.

Os resultados apontaram que, em média, seis crianças participaram de atividades tais como: rolar pneu, casinha, pega-pega, jogo de futebol, corrida de carrinhos, pula corda, brincar de cozinhar, brincar em círculo de brinquedos, empinar pipa, ovo choco, desfile de moda, banho de esguicho, playground, entre outros, mas somente no banho de esguicho teve a participação de todos. Houve representação de papéis sociais, nos quais predominaram os de membros de uma família, mãe e filho.

Quanto às aulas Educação Física, todas as crianças participaram das aulas sem reclamar das mesmas. Observou-se a manifestação de alegria pelos risos e expressões faciais, mas também verificou manifestação de medo, tristeza, surpresa, excitação, raiva e nojo em algumas atividades por parte de algumas crianças. Foi verificada a ocorrência de atividades molares, fato que é confirmado considerando a riqueza das relações interpessoais e dos papéis sociais representados. Nas aulas de Educação Física foi verificada representações de papéis sociais de fugitivos e perseguidores durante a atividade de pega-pega na linha.

Referente aos outros microssistemas, quanto à moradia a maioria das crianças moravam com o pai, a mãe e um ou dois irmãos, em casa térrea, brincavam dentro do quarto e gostavam de assistir TV. As crianças que brincavam fora de casa estavam sempre na casa de outras pessoas e não em locais públicos. A maioria iam ao *shopping* aos fins de semana e as pessoas com quem elas se relacionavam ou imitavam mais eram os pais.

A autora concluiu que as manifestações emocionais da criança durante a aula de Educação Física pode ser influenciadas por diferentes ambientes (escola e residência). Quanto aos atributos pessoais positivos, foram os mais apresentados na aula, no entanto quando ocorriam atributos pessoais negativos, surgia um sentimento de frustração. Foi sugerido que os professores devem estar atentos às diferenças de relacionamento interpessoais das crianças e que sejam oferecidas às crianças, experiências mais ricas em relação ao movimento.

Buscando investigar as inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil em atividades com jogos partindo de uma situação problema proposta para as crianças, Coelho (2007) investigou 25 crianças entre sete e dez anos (18 meninas e 7 meninos) de uma escola particular da cidade de Piracicaba São Paulo. Foram observadas interações sociais entre as crianças (diadas, triadas, tetrádas e pentadas) e também diferentes papéis sociais. Observou também as emoções, através de imagens provenientes de filmagens das atividades executadas, observando fotos da face que demonstrassem emoções como:

medo, raiva, alegria, nojo, medo, tristeza. O autor observou recursos pessoais: medidas antropométricas e nível de habilidade motora de arremessar por cima do ombro.

A observação do comportamento das crianças ocorreu durante a prática de atividades motoras lúdicas, como respostas a problemas apresentados pelo pesquisador sendo observadas estruturas interpessoais, através de díadas, tríadas, tétradas ou outras; representação de papéis sociais; atributos pessoais e nível de habilidade motora em contexto.

Os dados mostraram que a maioria das crianças apresentaram diferenças quanto ao nível de habilidades entre a situação de testagem e situação de jogos, que o autor atribuiu à maior complexidade do ambiente natural, onde outras habilidades são também requeridas e argumentou também que relações interpessoais estabelecidas pelas crianças podem influenciar no desempenho motor. Em relação ao estado nutricional, as crianças estavam dentro do esperado para a faixa etária, no entanto em crianças acima do peso, observou-se dificuldade em relação às demandas ambientais, relativamente ao desempenho motor.

Ainda referente aos resultados o autor apresentou que os atributos pessoais de disposições geradores, os recursos positivos, e as demandas positivas no contexto lúdico, contribuíram como desenvolvimento da criança.

Nos jogos o autor observou emoções tais como: alegria (no ato de brincar junto com outra criança e na utilização de materiais); a surpresa (quando se assustavam repentinamente ou quando estavam esperando para receber a bola); raiva (no momento de discussão, ou quando não podiam brincar); tristeza (quando algumas crianças foram recusadas pelos amigos) e desprezo (quando a criança escolhia outro grupo de amigos).

O autor concluiu que as situações vivenciadas no contexto lúdico demonstraram demandas que auxiliam no desenvolvimento infantil, indicando assim as aulas de Educação Física como uma ferramenta importante no desenvolvimento das crianças.

Tolocka et. al. (2009) investigaram o brincar e o desenvolvimento de crianças pré-escolares verificando-se que um ambiente lúdico em aulas de Educação Física, pode criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criança, observando também se o estado nutricional interfere na interação da criança com o meio ambiente.

Participaram 59 crianças de ambos os sexos entre dois e seis anos de idade, frequentadoras em período integral de uma instituição infantil. Os itens que foram observados foram: atividades realizadas papéis sociais, inter-relações, disposições, demandas e recursos (estado nutricional). As aulas ministradas foram registradas em um diário de campo, com informações entre as relações interpessoais e emoções.

Na rotina da instituição verificou-se que se gastava mais tempo com higiene e com sono do que com atividades pedagógicas, inclusive as aulas de Educação Física tiveram seu tempo reduzido por causa do momento de dormir. Nestas aulas as crianças tiveram brincadeiras que proporcionavam o correr, saltar, desviar, arremessar. Observou-se que os recursos pessoais relativos a experiências prévias das crianças eram empobrecidos, manifestações de emoções como raiva, tristeza e alegria, disposições disruptivas (timidez) e falta de recursos (habilidades). No entanto, houve fortalecimento das relações interpessoais, pois foram observadas durante o projeto 120 díadas (duplas) de participação e 31 de observação, 142 triadas (trios) de participação conjunta e seis de observação e quatro tétradas (quartetos) de participação conjunta e controle emocional. O estudo verificou também emoções positivas, como a predominância da alegria em todas as atividades vivenciadas durante as aulas, assim como o prazer e a motivação das crianças para participar das aulas.

Quanto ao recurso pessoal (estado nutricional), os autores verificaram que 83% das meninas subnutridas não vivenciaram nenhum papel social e fizeram poucas relações interpessoais, e que 45% das obesas também apresentaram a mesma condição. No entanto, crianças obesas participaram formando duplas, trios, vivenciando papéis e realizando atividade com alto gasto energético, o que demonstrou que mesmo a dificuldade de movimentos não impede o desenvolvimento de demandas positivas.

Os autores concluíram que as aulas de Educação Física constituem ambiente primordial para o desenvolvimento e que mesmo o estado nutricional (obesidade e subnutrição) influencia na interação das crianças com os seus pares, mas isto não impede que elas desenvolvam qualidades que as aproximem umas das outras.

Tolocka e Brolo (2010) também observando crianças institucionalizadas realizaram um estudo que abordou as Atividades Físicas em instituições de ensino infantil, dentro de uma abordagem bioecológica. O estudo teve com objetivo analisar a relação entre atividades físicas lúdicas e o desenvolvimento infantil. Foram observadas 68 crianças de ambos os sexos, entre quatro e seis anos, que frequentavam uma instituição de ensino pública no interior de São Paulo.

As crianças foram observadas em dois microssistemas: as aulas de Educação Física e um evento lúdico (com participação de outras crianças) considerado como mesossistema. Nos microssistemas, foram coletadas dados sobre as atividades realizadas, relações interpessoais estabelecidas, papéis sociais desempenhados, recursos, disposições (características pessoais), demandas (qualidades para encorajar ou desencorajar reações de outras pessoas) e emoções vivenciadas.

Nas aulas de Educação Física os dados foram registrados por meio de um diário de campo, totalizando 30 sessões; no evento, os dados foram coletados por meio de gravação de imagens das crianças em atividade, com o uso de cinco filmadoras; sendo quatro fixadas em um tripé, na diagonal do espaço reservado para cada estação; a outra câmera era móvel e coletava imagens aleatoriamente.

As autoras observaram que na Instituição as crianças tinham aulas, faziam as refeições, tomavam banho, escovavam os dentes, ouviam histórias e músicas e dormiam; sendo monitoradas por 10 professores. As autoras introduziram aulas de Educação Física e coletaram dados sobre as atividades realizadas nestas aulas e em um evento realizado fora da sala de aula, com crianças de diferentes classes, propiciando um novo mesossistema.

Nestas atividades foram verificadas relações interpessoais estabelecidas, papéis sociais desempenhados, recursos, disposições (características pessoais), demandas (qualidades para encorajar ou desencorajar reações de outras pessoas) e emoções vivenciadas. Os papéis sociais verificados foram: fugitivo, pegador, Motorista, Caçador, Piloto de Fórmula I, Cavaleiro, Equilibrista, Pintor, Jogador de Futebol, protetores da natureza, lutadores, super-homem e outros personagens de histórias infantis.

As emoções registradas foram: a alegria (predominou em todas as atividades), raiva, tristeza e medo (nas atividades nas primeiras aulas, no entanto nas últimas aulas as crianças passaram a expressar suas emoções de maneira mais amena, controlada).

Nas aulas iniciais, foram observadas poucas relações interpessoais como díadas (duas pessoas que interagem), triadas e pentadas de observação. As demandas puderam ser observadas quando algumas crianças se destacavam pela liderança, disposições geradoras (quando incentivam uma a outra) e disruptivas (quando não tinham interesse na aula).

Durante o evento verificou-se emoções como: surpresa, alegria, medo, raiva, tristeza e ansiedade. Alguns papéis sociais foram assumidos pelas crianças como: fugitivos, pegadores e protetores da natureza. Foram observadas inter-relações sociais com: díadas de Participação Conjunta, de observação e tríadas. Foram verificadas também disposições disruptivas em uma das estações (Passeio na Floresta), disposições geradoras (iniciativa e autonomia) e demandas positivas (afeto e convites). E por fim foram observadas demandas positivas (manifestação de afeto e cuidado pelos outros).

As autoras concluíram que para as crianças a maioria das atividades apresentadas no programa adquiriu significado (tornaram-se atividades molares), ocorrendo uma evolução nos relacionamentos interpessoais, de controle emocional, que foi verificado pela mudança na forma como a emoção foi demonstrada no mesotempo, e que os atributos pessoais foram

utilizados pelas crianças em momentos em que desejavam participar, das atividades e também, quando elas queriam substituir as atividades por outro o que nos permite observar a promoção do desenvolvimento infantil com a análise das aulas de Educação Física.

Faria et. al. (2010) pesquisaram sobre atividades motoras cotidianas e sua influência no desenvolvimento de pré-escolares buscando verificar o cotidiano de crianças que permaneciam em período integral em uma instituição, e também observá-las em um ambiente lúdico, realizado após um período de intervenção com aulas de Educação Física onde foram incentivadas aprendizagens de diversas brincadeiras, analisando se este contexto favorece o desenvolvimento.

Foram observadas 38 crianças entre quatro e seis anos de ambos os sexos frequentadoras de uma instituição pública de Ensino Infantil na periferia da cidade de Piracicaba-SP, em período integral, a escola possuía um parque com gangorra, balança suspensa, gira-gira e um salão pequeno e não oferecia aulas de Educação Física. Foi observada a rotina da escola, rotina infantil enviado um formulário (questionário) para os pais, foram ministradas 29 aulas, de 40min, por um professor de Educação Física, com dois encontros semanais para as classes do jardim I e jardim II A e B, separadamente. Após as aulas as crianças foram separadas aleatoriamente em quatro grupos e participaram de um evento (mini-circo) com quatro estações de atividades e crianças de outras faixas etárias e escolas. Para fins do estudo, foi escolhida apenas uma estação onde as crianças foram instruídas para brincar com os materiais livremente, tendo como restrição apenas o espaço, ou seja, as crianças deveriam permanecer apenas nesta parte da quadra onde houve captação das imagens com duas câmeras de vídeo sendo que uma estava fixada a 3m do local das atividades e a outra era móvel.

Quanto à rotina da creche foi observado que as crianças tinham atividades diárias tais como roda de conversa, higiene pessoal, brincadeiras, alimentação e dormiam; que a maioria do tempo às crianças estava na escola ou dormindo (19h e 23min. média). Dados sobre atividades realizadas fora da escola mostraram que as crianças gastavam mais tempo semanalmente com atividades passivas do que com atividades ativas, somente 40 minutos eram disponibilizados na escola para que as crianças brincassem.

Ao iniciar as aulas de Educação Física as crianças passaram a ter 40min de atividade ativa duas vezes por semana. Nestas aulas foram observadas a presença de demandas negativas (impulsividade), raiva e agressividade bem como interação das crianças com o meio, aparecimento e fortalecimento de relações interpessoais (díadas e triadas), demandas positiva (receber afeto e atenção) liderança positiva e disposições geradoras, e estas

manifestações se mantiveram no outro microssistema, sendo considerado que elas se mantinham no mesossistema, pois as crianças brincaram de pega-pega, exploraram o material livremente, realizando atividades de manipulação e locomoção com um material ou com a combinação de dois materiais, dando a eles novos significados, realizando um total de 30 atividades diferentes, algumas vivenciadas nas aulas de Educação Física e outras não, assim também como os papéis sociais como jogador de futebol, lutador e varredor.

Os autores concluíram que apesar da criança ter suas necessidades básicas supridas, era necessário que ela também se movimentasse, o que estava sendo negligenciado com as crianças antes das aulas de Educação Física ser introduzidas. Para eles as aulas de Educação Física trouxeram contribuição para o desenvolvimento, pois que oportunizaram vivência de papéis sociais, formação de relações interpessoais, fortalecimento de demandas positivas e disposições.

No entanto, os autores ressaltaram que apenas 40min, duas vezes por semana era pouco tempo para atividade lúdicas que visava o desenvolvimento das crianças, sendo necessário um maior desprendimento de tempo por parte das instituições e aquisição de funcionários capacitados para desenvolver atividade que proporcionasse a movimento por parte das crianças que frequentavam a escola.

Reverdito (2011) estudou a relação entre o jogo e o desenvolvimento em crianças de uma escola particular, tendo como objetivo verificar a interação da criança com o ambiente no ato de jogar, considerando o seu desenvolvimento. O estudo foi realizado com crianças de idade entre cinco e seis anos, de uma escola particular do município de Hortolândia pertencente ao ensino Fundamental I. Ele verificou a rotina da escola (horários, atividades e espaços físicos) e fez observações *in locu* das crianças engajadas em situação de jogo, em 20 sessões de atividades de jogos livres no bosque e na área de *playground* (parquinho infantil) oferecidas pela instituição sendo que estas atividades foram registradas através de um diário de campo e de filmagens. O autor verificou no macrosistema (cidade de Hortolândia) os espaços e sistemas de lazer e aplicou um questionário aos pais, para coletar dados sobre o microssistema (lar).

Os instrumentos para coleta de dados foram: questionário de classificação socioeconômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), um questionário semi estruturado elaborado pelo pesquisador que objetivava dados sócio demográficos, dados do domicílio (residência) e o seu entorno, mudanças ocorridas no ambiente social e a percepção do responsável (pai, mãe ou representante legal) sobre as atividades do cotidiano da criança.

Nas atividades foram verificados elementos da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner: atributos pessoais, (disposições e demandas geradoras e disruptivas, e recursos positivos e negativos) processo (interação da criança com ambiente), considerando-se o Contexto (microssistema casa, mesossistema casa/escola, macrossistema espaços de lazer na cidade) e Tempo (cada sessão).

A observação do macrossistema incluiu dados socioeconômicos (obtidos por meio de questionário) estruturados, e dos espaços para a prática de atividade física e lazer (questionário semi estruturado), sendo os dados indicados pelos pais foram coletados através de uma observação *in locu* em um diário pré-elaborado. E os dados sobre o sistema de lazer da cidade de Hortolândia foram obtidos junto a Secretaria de Planejamento Urbano, e Secretaria de Esporte e Lazer do Município.

O autor constatou o que as crianças moravam e Hortolândia e cidade vizinhas, eram da em média da classe B1; que na escola existe atividade com horários definidos e que as aulas de Educação Física são ministradas por um professor especialista.

No jogo, o autor constatou disposições geradoras (disposições para engajar em atividades e resposta a iniciativa dos outros quando havia necessidade de estabelecer relações interpessoais) e disposições disruptivas por parte algumas crianças (sabotando o jogo, tentando acabar com o jogo), relações interpessoais significativas (díadas, triadas, tetradiades) sendo em sua maioria de participação conjunta, assim também como atividades molares e moleculares.

Quanto aos papéis sociais, foram observados, no sexo feminino, os que estão relacionados com os papéis da família, mãe, pai e irmão em momentos de cuidado um com os outros, e o de babá e empregada em brincadeiras que a mamãe sai para passear e as crianças ficavam em casa. Com as crianças do sexo masculino foram poucos papéis observados sendo os que predominaram foi o de policia e ladrão (em brincadeiras que havia contexto de luta entre o bem e o mal) seguido de jogador de futebol, espião e piloto de carros.

Foi verificada também a predominância de manifestações de alegria, mais pode se observar emoções como raiva e tristeza, principalmente nas crianças que apresentaram disposições disruptivas.

Em relação ao microssistema casa, a habitação das crianças tinha em média, cinco cômodos, a família da maioria possui mais adulta, e segundo os pais os filhos apresentavam disposições para engajar-se em jogos do cotidiano (exploração de brinquedos), sendo que na escola (microssistema principal), os jogos que se destacaram foram os que incluíam locomoção.

Sobre o macrossistema, em relação aos espaços disponíveis para a prática de atividade física e lazer de Hortolândia, o autor argumentou que estas exercem influência sobre as atividades, papéis sociais e as relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento no ambiente imediato que ela está inserida. A Observação *in locu*, feita pelo autor aponta que embora existam espaços de lazer na cidade, estes não estão estruturados para as atividades das crianças e não oferecem segurança física e social.

Quanto ao jogo e sua relação com os diversos níveis o autor considerou que houve interação entre a pessoa e os diversos níveis do sistema durante a realização dos jogos. No microsistema (escola) observou-se que os atributos da pessoa foram de disposição geradora, que podem colocar em movimento a estrutura para a ação. No mesossistema ele argumentou que as oportunidades para o jogo estavam suprimidas, mas poderiam ser ampliadas no macrossistema em relação ao lazer da cidade.

Assim, em estudos com crianças a partir de atividades lúdicas, jogos ou brincadeiras ocorrentes na aula de Educação Física (DE MARCO, 2006; COELHO, 2007; TOLOCKA, et. al., 2009; FARIA et. al. 2010; TOLOCKA; BROLO 2010; RIVERDITO, 2011) o modelo Bio-ecológico foi utilizado e permitiu a observação de manifestações de emoções, atributos pessoais (disposições disruptivas e geradoras, demandas positiva e negativa e recursos), atividades molares e moleculares e o estabelecimento de inter-relações, que são características ligadas à auto-eficácia porque estes elementos permitem o indivíduo ter iniciativa para executar uma atividade, envolver-se com a atividade, apresentar resultados satisfatórios ou insatisfatórios, auxiliar e ser auxiliado durante a atividade e estabelecer relações de confiança com outras pessoas as quais os permitirão desenvolver senso de auto-eficácia, na atividade realizada.

2.1. Auto-eficácia

A Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura (1977, 1986, 1997) apresenta o conceito de auto-eficácia para designar a formação da personalidade do indivíduo e nela a aprendizagem de uma pessoa está diretamente relacionada com a observação dos modelos percebidos no meio ambiente.

Nesta teoria os indivíduos possuem mecanismos próprios que permitem controlar seus pensamentos, sentimentos, motivações e ações e possuem um auto sistema que lhe permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre os próprios pensamentos, sentimentos, motivações e ações. Este sistema providencia referências e um conjunto de

funções para perceber, regular e avaliar o próprio comportamento. Estas funções resultam da interação entre esse auto sistema e as influências exercida pelo meio ambiente (BANDURA, 1986;1989).

No entanto, este auto sistema compreende capacidades de auto regulação, auto-reflexão, auto-eficácia, vicária, antecipação e simbolização. Porém entre os fatores que compõem a TSC (Teoria Social Cognitiva), a auto-eficácia é a representante intrapessoal que mais influencia o comportamento humano (BANDURA, 2001).

A auto-eficácia, dentro do aspecto cognitivo-social é colocada como um mecanismo cognitivo que mede a motivação nas pessoas nos padrões de pensamento e na conduta. As crenças sobre auto-eficácia, são definidas como os julgamentos das pessoas sobre sua capacidade para executar níveis determinados, produto de um processo complexo de auto-persuasão que depende do processamento cognitivo de diversas fontes de informação de eficácia (BANDURA, 1986).

A percepção de auto-eficácia refere-se então ao julgamento das pessoas acerca de suas capacidades para alcançar determinados níveis de rendimento. Pode-se pensar auto-eficácia como sendo a confiança de atuação diante de uma tarefa particular envolvida, por meio da qual a pessoa forma uma idéia subjetiva de sua habilidade para reagir às demandas ambientais (BANDURA, 1986). Ou seja, a teoria prevê que o nível de confiança do individuo em suas habilidades é um forte motivador e regulador de seus comportamentos.

Desta forma o indivíduo que se percebe capaz de realizar uma determinada tarefa, faz maior esforço para realizá-la, tem maior motivação para concluí-la e persevera mais tempo na sua realização do que o indivíduo com baixa auto-eficácia.

Segundo Pajares (1996) a auto-eficácia exerce sobre o comportamento humano influência em quatro aspectos:

1- A cognição que está relacionada com o tipo de cenário e visualização antecipada do tipo de realização a ser executada; assim pessoas com auto-eficácia percebem a si mesmas realizando as atividades com boas habilidades;

2- Motivação, quanto mais senso de auto-eficácia maior o esforço depreendido na realização da tarefa;

3- O processo afetivo, pode ser afetado pela crença na auto-eficácia, pela influencia na quantidade de estresse e ansiedade que o individuo pode experimentar durante a realização de uma atividade;

4- Seleção de atividades e ambiente, baseado na percepção do que é seguro, desafiador e atingível para si mesmo, se o ambiente mostra-se desfavorável o indivíduo evitará a realização da atividade (SCHUNK, 1995).

Bandura (1997) sugere que a auto-eficácia está diretamente ligada à motivação, persistência e esforço de enfrentar desafios e obstáculos antes, durante e depois à realização da tarefa.

Ocorre, porém por parte de alguns uma afirmação de que auto-eficácia e auto-conceito são equivalentes, para Shunk (1991) embora a auto-eficácia e o auto conceito, tenham aspectos em comum, são dois elementos distintos, pois o auto-conceito possui um revestimento de características mais genéricas e a auto-eficácia um revestimento mais específico, inclusive em relação às técnicas de mensuração de ambos os constructos.

Um exemplo que ilustra a diferença entre auto-conceito e auto-eficácia: em uma escola um aluno revela um auto-conceito positivo sobre a disciplina de Educação Física, mais frente a um arremesso de 3 pontos solicitado pelo professor, o aluno poderá julgar-se sem condições de poder resolvê-lo, ou seja, ele não tem a crença de auto-eficácia em um grau pretendido. Portanto, a crença de auto-eficácia está restrita a um caso específico, uma tarefa bem definida, enquanto o auto conceito, mesmo se referindo a uma área específica, no caso a Educação Física, ainda assim mantém características genéricas.

Para Bandura (1986) a auto-eficácia percebida possui quatro principais itens como consequência: ela se reflete no estabelecimento de metas para si próprio, no grau de esforço que a pessoa investirá nas tarefas, quanto mais esforço, crenças mais sólidas de auto-eficácia: no grau de persistência independente das dificuldades que serão encontradas no decorrer da atividade, e na forma como as pessoas irão reagir a eventuais insucessos. Estas características observadas poderão indicar indivíduos com alta ou baixa percepção de auto-eficácia, sendo possível a verificação em diversas atividades que envolvem os afazeres diários do indivíduo.

Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. Por se tratar de um ambiente onde as atividades estão sempre relacionadas com o poder de dar resposta corretas ou erradas, a escola torna-se um ambiente repleto de atividades as quais irão exigir dos alunos manifestação da auto-eficácia.

A auto-eficácia é um fator motivacional para que o indivíduo realize ou não uma determinada atividade. Os julgamentos e auto-eficácia determinam seu nível de motivação e é em função desses julgamentos que se tem incentivo para agir em uma determinada direção as suas ações, pois ele pode antecipar mentalmente o que poderá obter como resultado

(BANDURA 1986, 1989). Desta forma a força da auto-eficácia permitirá a pessoa escolher as suas ações que lhe permitirá trocas com o ambiente e conseqüentemente o seu desenvolvimento.

Bandura (1986) considera que os julgamentos de auto-eficácia são uma espécie de mediadores entre as reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidades) e o próprio desempenho, ou seja, os fatores que contribuem para a predição do desempenho não alcançarão os níveis necessários, a menos que ocorra uma mediação das crenças e da auto-eficácia.

Por exemplo, em uma aula de Educação Física, o aluno motiva-se nas atividades de fundamentos do futebol, pois acredita que com seu conhecimento, talento e habilidade poderão adquirir novos conhecimentos, melhorar seu desempenho e habilidades no futebol. Desta forma o aluno selecionará atividades e estratégias de ação que não lhe represente incentivo algum, pois saberá que não poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia o esforço se fará presente desde o início ao longo de todo o processo, de maneira persistente mesmo que ocorram dificuldades, sendo possível observar uma mediação entre as capacidades e a crença da auto-eficácia.

Bandura (1977) propõe também que existam pelo menos quatro fontes possíveis para a auto-eficácia, sendo elas o próprio desempenho da pessoa nas tarefas em um determinado domínio, a influência pela observação do desempenho de outras pessoas, a persuasão verbal de outras pessoas e a percepção de estados fisiológicos, sendo que esses quatro elementos irão determinar a percepção do nível da auto-eficácia do indivíduo.

O primeiro fator, as experiências de êxito, é também apresentado pelo autor como sendo a fonte mais importante para formações das crenças de auto-eficácia no indivíduo. Segundo Bzuneck (2001) os êxitos continuados das tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa, ou vice-versa. No entanto, se ocorrem fracassos repetidos, significa que há um senso mais pobre de auto-eficácia, assim em uma tarefa as realizações permitem um *feedback* positivo ao aluno, no entanto o fracasso não influenciará no aumento de crenças de auto-eficácia pelo aluno (SCHUNK, 1989).

A progressão em uma tarefa para a outra promove a auto-eficácia, se a atividade permitir gradativamente a introdução de pequenos desafios ao ponto que forem superados pelos alunos, esses elementos contribuirão com a o aumento das crenças de auto-eficácia. No entanto se o progresso ocorrer lentamente o aluno tende a não perceber, neste caso o professor deve apontar o progresso (SCHUNK, 1989). . .

O segundo fator as experiências vicárias, que é a observação através do outro Bzuneck (2001), observa que um indivíduo que consegue êxito em sua atividade, sugere ao colega que ele também é capaz de obter êxitos em desafios semelhantes, e isto o motiva a encarar a atividade proposta. Do mesmo modo ocorre se o indivíduo observa o outro obtendo fracassos nas suas realizações, este resultado permite o colega julgar a si mesmo incapaz de tal realização. Contudo toda a forma de obtenção de êxito através da observação tem efeito temporário, pois se ao experimentar a atividade o indivíduo obtiver fracasso, as suas crenças de auto-eficácia serão minimizadas, ou seja, as experiências vicárias apresentam-se como uma força na influência da crença da auto-eficácia

O terceiro aspecto é a persuasão verbal. Quando o indivíduo recebe incentivo positivo de alguma forma partindo de outra pessoa, explicitando suas capacidades e habilidade para a realização da tarefa proporcionada, estes serão convincentes se advindos de pessoas que compartilhem de verdadeira credibilidade junto ao indivíduo enfatizado. Contudo se as tentativas de realização de determinada tarefa forem fracassadas, ocorrerá um declínio na crença de auto-eficácia por parte do indivíduo (BZUNECK, 2001).

O quarto aspecto de fonte de auto-eficácia proposta por Bandura (1977) aponta para os sintomas de ansiedade ao realizar a tarefa, este emoção provocará um estado vulnerável no indivíduo e o fará julga-se com baixa capacidade de realização da tarefa proposta.

Então a auto-eficácia influencia no desempenho de uma atividade e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo. Esta influência ocorre tanto por uma ação direta como através do seu impacto nos processos de motivação, auto regulação e auto percepção, nas expectativas de resultados, bem como escolhas e interesses, que por sua vez, afetam o nível e o tipo de comportamento (BANDURA,1981).

Para Medeiros et al. (2000) e Fontaine (2005) as pessoas que possuem fortes crenças na eficácia pessoal estão convencidas de que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e melhorar seu desempenho. Medeiros e Loureiro (2004) complementam afirmando que as crenças influenciam as aspirações, o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação a perseverança, a resiliência, as adversidades relacionando-as com a qualidade do pensamento analítico, a atribuição causal para o sucesso o fracasso e a vulnerabilidade para o estresse e depressão.

Bandura (1977b) usou o termo auto-eficácia para descrever a convicção que um indivíduo deve ter para realizar com êxito a conduta necessária que leva a determinado resultado e que permite a inferência que tratando-se de aulas, entendendo-a como um

elemento contribuinte para o desenvolvimento da criança. É importante observar a auto-eficácia das crianças ao realizarem as atividades propostas.

Portanto a auto-eficácia é a confiança que uma pessoa tem em sua capacidade de atuação diante de uma tarefa particular, envolvida em um processo cognitivo, por meio do qual a pessoa forma um raciocínio subjetivo de sua habilidade para reagir às demandas ambientais estabelecidas. Pode-se pensar que a auto-eficácia pode ser uma percepção subjetiva, a qual reflete, em parte, o que a pessoa acredita e está representando exatamente o estado real de interesses.

2.2 Estudos realizados sobre a Auto-eficácia

Nas escolas tem se observado a utilização desta teoria relacionando-a com a questão da aprendizagem (NEVES; FARIAS, 2007; RODRIGUES; BARRERA, 2007; OLIVEIRA; SOARES, 2011); É na escola ocorrem também importantes inter-relações entre a criança e meio ambiente. Segundo Medeiros et. al., (2000) a auto-eficácia é um fator que influencia no desempenho acadêmico, sendo assim ela poderá motivar ou desmotivar a criança a participar das atividades propostas.

Em um estudo realizado no ambiente escolar, Medeiros et. al. (2000) observaram a Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem; em 52 crianças de ambos os sexos, entre oito e 11 anos e 11 meses de 20 escolas públicas do município de Ribeirão Preto, em São Paulo.

As crianças foram divididas em dois grupos G1 e G2. O G1: composto por 26 crianças (16 meninos e 10 meninas) encaminhadas a um ambulatório de Psicologia com queixa de dificuldade de aprendizagem e o G2, com 26 crianças com bom desempenho acadêmico que frequentam um Centro de Atendimento Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC).

Foram utilizadas para a verificação da avaliação intelectual das crianças as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. (Escala Especial, avaliação do nível intelectual, normas brasileiras de Angelini et. al., (1987)). Teste de Desempenho Escolar. TDE, para a avaliação objetiva do nível de desempenho escolar (normas brasileiras de Stein, 1994), o Questionário para Caracterização do Desempenho e do Comportamento da Criança no Ambiente Escolar – DCCE (Machado, Figueiredo & Selegato, 1989), o Roteiro de Avaliação de Auto-eficácia que focaliza a percepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização, e a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (ECI) avaliação de problemas comportamentais, preenchida pelos pais. Ambos os dados foram quantificados e os grupos

comparados mediante análise estatística através do Teste não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes.

Foi constatada diferença significativamente forte entre os dois grupos avaliados $p < 0,001$, sendo que o G1 obteve pontuação menor que o G2, indicando que as crianças com queixa de aprendizagem possuem um senso mais baixo de auto-eficácia. Nos itens de valorização positiva as crianças do G2 apresentaram porcentagem superior ao do G1 e nos itens de valorização negativas, o G1 apresentou porcentagem inferior ao do G2.

Os grupos se diferenciam significativamente com relação à área de comportamento e ao escore total. Do G1 observa-se que 77% dos sujeitos apresentaram valores de escore total acima de 16 pontos, sugerindo maior necessidade de atendimento psicológico. Com relação à auto-eficácia, observa-se correlação com o escore parcial da área de comportamento e o escore total da ECI, o que sugere que as crianças que apresentam pontuação mais alta no sentido de problemas comportamentais apresentam pontuação mais baixa no Roteiro de Avaliação de Auto-eficácia, sugerindo baixo senso de auto-eficácia.

Este estudo apresentou também correlação entre a área de saúde e hábitos de comportamentos com o *score* total da ECI. Mais não observa correlações entre nível intelectual, senso de auto-eficácia e nível de funcionamento dos comportamentos das crianças.

Contudo os autores consideram que os dados indicam que crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentam baixos níveis de auto-eficácia e mais problemas comportamentais quando comparadas as crianças com bom desempenho escolar, sendo necessárias intervenções que favoreçam o senso de auto-eficácia na melhora do nível de rendimento e implementação da capacidade de se envolver com situações de aprendizagem.

Realizando um estudo que observavam senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, Medeiros et. al., (2003) tiveram como objetivo a avaliação de aspectos quantitativos e qualitativos do desempenho acadêmico de dois grupos de crianças e relacionaram-os com indicadores quantitativos sobre o comportamento para a produção e aprendizagem e indicadores comportamentais qualitativos em relação à percepção de auto-eficácia.

Foram avaliadas 52 crianças com idades entre oito e 11 anos e 11 meses da 1º a 4º série de 20 escolas publicas de uma cidade no interior de São Paulo. As crianças estavam divididas em 2 grupos, o G1 de 26 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem encaminhadas ao ambulatório de Psicologia clinica e o G2 com 26 crianças com bom desempenho acadêmico que frequentavam o Centro de Atendimento Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC).

Como instrumentos para a verificação foi utilizado o Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança orientada para a aprendizagem, baseado nas proposições de Visca (1987) e um Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-eficácia (Medeiros et al., 2000).

Os dados foram submetidos à análise estatística para a comparação entre os grupos de participantes e verificação de associações entre variáveis. Os dados relativos ao Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança, especificamente as categorias Produção, Desempenho Específico e Desempenho Geral, e ao Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-eficácia foram quantificados e os grupos comparados através do teste não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes ($p \neq 0,05$).

Em relação aos resultados as crianças do G1 apresentaram 160 atividades e as crianças do G2, 127. Das 160 atividades apresentadas pelo G1, 42% foram atividades de qualidade média, 39% de qualidade baixa e 19% alta, enquanto que das 127 atividades realizadas pelas crianças do G2, 44% foram atividades de qualidade alta, 28% qualidade média e 28% de qualidade baixa, houve ocorrência de correlação estatística somente na qualidade média entre os grupos, o G1 apresentou média mais alta que o G2 para as atividades de qualidade baixa e uma média mais baixa que o G2 para as atividades de qualidade alta. As crianças do G1 diferiram das crianças do G2 no subitem comunicar, pois estes abdicaram por vezes da atividade para se comunicar.

Quanto à Temática, os grupos não se diferenciaram estatisticamente. Os grupos apresentaram diversidade de temas que variava desde temas sobre atividades acadêmicas a temas tais como família, amigos ou brincadeiras.

Os autores observaram que no G1, o senso de auto-eficácia correlacionava-se com o *score* total da subcategoria Manifestações afetivas, assim como com os itens iniciativa e decisão. No G2, o senso de auto-eficácia correlacionou-se significativamente apenas com o item auto julgamento, indicando que quanto mais alto o senso de auto-eficácia, mais positivo o julgamento com relação ao seu próprio desempenho como implicação dessa, destaca-se a importância de se oferecer às crianças ferramentas que lhes permitam, além da aquisição de habilidades, desenvolver crenças mais positivas em relação às suas próprias capacidades de realização.

Os autores sugeriram a importância de se manter crenças motivacionais mesmo quando a realização é baixa destacando a importância do senso de auto-eficácia como variável mediadora do desempenho acadêmico, influenciando a produção e a interação.

Em outro estudo sobre Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental Rodrigues e Barrera, (2007) tiveram como objetivo analisar a relação entre a

percepção de auto-eficácia, em seus aspectos generalizados e específicos, e o desempenho escolar.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual paulista, com 34 alunos da 4 série, meninos e meninas entre nove e 11 anos. Para obtenção dos dados foi utilizado um questionário para avaliação da auto-eficácia “Percepção de auto-eficácia, elaborado por Cimbra a Fontaine (1999) e Medeiros (2000), composto por 30 questões, das quais 20 itens que avaliam a auto-eficácia específica e 10 avaliam a auto-eficácia generalizada”. A correlação linear de Pearson (r) foi utilizada para determinar a força das variáveis.

Foram obtidos como resultados correlações positivas significativamente entre auto-eficácia e desempenho escolar, sendo que ocorreu uma relação direta entre os mesmos, os sujeitos que obtiveram uma alta pontuação nas escalas de auto-eficácia tendem a obter também um alto desempenho escolar e vice-versa, os níveis de significância obtidos foram ($p < 0.01$).

Os autores verificaram também correlação entre auto-eficácia específica e o desempenho acadêmico ($r=0,53$) e que esta foi maior que a correlação entre auto-eficácia generalizada e o desempenho acadêmico ($r=0,46$). Além disso, a correlação obtida entre a escala de auto-eficácia total e o desempenho acadêmico foi a mais forte de todas ($r=0,59$).

Segundo eles a análise dos resultados sugere a existência de influência mútua entre esses fatores, reforçando a idéia do papel fundamental da escola na construção de crenças mais otimistas de auto-eficácia no aluno, o que terá como consequência reflexos positivos na sua motivação e desempenho escola, sugerindo a existência de uma associação importante entre percepção de auto-eficácia e desempenho escolar.

Oliveira e Soares (2011) observaram Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes, analisando se a auto-eficácia e o raciocínio verbal podem levar a um melhor desempenho acadêmico em estudantes do segundo segmento do ensino fundamental.

A amostra foi composta de 57 estudantes do sexto e do sétimo ano do ensino fundamental, sendo 34 meninos e 23 meninas, com idade entre 10 e 14 anos, de duas escolas particulares do Rio de Janeiro,

Foi utilizado o teste de Raciocínio Verbal (Forma A) da BPR-5 (ALMEIDA; PRIMI; 1998), o Roteiro de Avaliação de Auto-eficácia (MEDEIROS et al., 2000), além das notas das avaliações escolares de Português e Redação, estas últimas fornecidas pelas escolas posteriormente e referentes ao terceiro bimestre de 2008.

Foi observado que o aumento da auto-eficácia dos alunos prediz positivamente o desempenho acadêmico, significância de ($t = 3,145$; $p = 0,003$). Foi verificado também que

quanto melhor desempenho no raciocínio verbal melhor o desempenho acadêmico significância de ($t = 2,583$; $p = 0,012$). Em relação às variáveis auto-eficácia e raciocínio verbal, as mesmas não obtiveram correlação ($r = 0,220$; $p = 0,099$).

Observando se a auto-eficácia e o raciocínio verbal predizem o desempenho, foi constatado significância da variável auto-eficácia ($t = 2,702$; $p = 0,009$) e da variável raciocínio verbal ($t = 2,064$; $p = 0,044$). Sendo assim, foi verificado que o aumento da auto-eficácia e do raciocínio verbal pode predizer o desempenho acadêmico.

Após observância dos resultados as autoras afirmaram que a auto-eficácia demonstra ser tão importante quanto às demais variáveis para um bom desempenho escolar, sendo importante valorizar a atenção com a construção da crença de auto-eficácia e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno ao longo de sua escolaridade. . .

Sobre os estudos apresentados observa-se que dentre as ferramentas utilizadas para a detecção dos níveis de crenças de auto-eficácia encontram-se questionários ou roteiros (MEDEIROS et. al., 2000; MEDEIROS et. al. 2003; RODRIGUES; BARRERA, 2007; NUNES; NORONHA, 2009; OLIVEIRA; SOARES, 2011), o que restringe estudos com populações não alfabetizadas. Apenas um estudo (MORENO; et al., 2006) apresenta possibilidades de utilização entrevista semi-estruturada, para tal verificação, mesmo assim, depende do discurso verbal, que em crianças menores ainda não está totalmente estabelecido.

Até o momento não foi encontrado estudos sobre à auto-eficácia em crianças atendidas por Instituições de Ensino Infantil e tendo em vista que esta pode influenciar diretamente o desempenho apresentado pelos alunos, fazem-se necessários estudos que apresentem propostas de análise da auto-eficácia nesta faixa etária.

Além disto, a observação dessa variável psicossocial apresenta-se como um importante elemento contribuinte com o desenvolvimento do individuo em interação com seu meio ambiente, assim a observação da criança em seu meio ambiente pode trazer pistas sobre características relativas à auto-eficácia o que pode ser feito dentro da Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano. E tendo em vista não haver estudos sobre auto-eficácia de crianças pequenas devido nesta faixa etária este elemento ainda esteja em desenvolvimento, se faz necessário observar características que permitam a observação de que o processo de desenvolvimento da auto-eficácia esta ocorrendo, sendo estas características consideradas como traços da auto-eficácia

3-METODOLOGIA

3.1 Classificação do estudo

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo (VASCONCELOS, 2007) que observa e descrever propriedades, características e perfis do grupo em situações decorrentes da prática atividade física.

3.2 Participantes do estudo

Foram observadas 208 crianças com idade entre dois e cinco anos, regularmente matriculadas em Instituições de Educação Infantil (IEIs) da Prefeitura de um Município no interior de São Paulo e 15 profissionais que atuam diretamente com elas nestas instituições.

Critérios de inclusão das crianças no estudo:

- a) Estar frequentando regularmente uma classe da IEI desta cidade, cuja professora participou do programa: “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil”.
- b) Ter participado das atividades que a professora propôs, como representativas do cotidiano escolar.
- c) O pai ou responsável ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação no estudo.

Critérios de inclusão das profissionais no estudo:

- a) Ter sido sorteada entre os profissionais que voluntariamente se inscreveram para este fim (programa: “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil”) na secretaria de Educação daquela cidade, sendo que o convite foi aberto a todos os profissionais da rede de ensino infantil.
- b) ter realizado atividade física com as crianças na aula onde registrou o cotidiano das crianças

3.3 Materiais e métodos

Para garantir a validade ecológica do estudo, o mesmo foi realizado dentro de um ambiente natural da criança, neste caso, a sala de aula, e em atividades que fazem parte do seu cotidiano. Para tanto, foi solicitado a cada profissional que realizasse a atividade que quisesse mostrar como significativa em seu cotidiano com a criança, em um tempo de 20 minutos, no local que preferisse, dentro da escola. Foi considerada apenas a primeira atividade realizada independente do tempo de duração. Como a maioria das classes fez apenas uma atividade física, embora em uma delas fossem encontradas cinco atividades, foi considerada apenas as atividades que era exclusivamente uma atividade física. As atividades que possuíam outras características como: atividades de desenho e pintura, atividade de alfabetização aprender letras e números, foram descartadas.

Inicialmente, para familiarização das crianças com os pesquisadores e materiais utilizados, as crianças foram filmadas brevemente e as imagens apresentadas a elas, para minimizar a interferência das câmeras e pesquisadores nas atividades. Foi permitido o acesso das crianças às câmeras. Estas filmagens iniciais eram de aproximadamente 10 minutos e não foram consideradas para análise.

As imagens foram gravadas com duas filmadoras que se encontravam fixadas em um tripé, em diagonais opostas de um retângulo formado pela área onde a atividade foi realizada, o espaço variou em decorrência do espaço utilizado pela profissional, uma vez que não há padrão para as classes nas diferentes escolas estudadas.

As imagens capturadas foram transferidas para um computador e analisadas utilizando o *software Pinacle Hollywood FX For Studio*, que possibilita a visualização quadro a quadro em diferentes velocidades.

Foram descritas as atividades realizadas bem como as disposições (curiosidade, iniciativa, liderança, participação, engajamento e empenho em atividades), demandas (potencial da criança de atrair ou rejeitar atenção e afeto) e relações interpessoais estabelecidas, e os recursos pessoais (correr, saltar, caminhar, engatinhar, equilibrar, lançar, arremessar, dentre outras) observados a partir dos pressupostos da teoria Bioecológica do Meio Ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; 2005).

Para a observação das inter-relações, foram considerados os momentos em que na busca de realizar a atividade proposta pelo professor os alunos se relacionaram reciprocamente com algum dos seus colegas de turmas ou com o próprio professor. Ou seja, se o aluno se expressou de alguma forma, se houve algum tipo de contato, se ocorreu alguma

discussão na busca de solução de um problema e se houve algum trabalho em conjunto com o objetivo de realizar a tarefa proposta.

Para verificar relações sociais, por se tratar de um corte transversal no tempo foi utilizado um sóciograma que é a representação gráfica das relações, ou seja, é um diagrama que permite explorar graficamente a posição que ocupa cada indivíduo dentro do grupo, assim como todas as interações estabelecidas entre os diversos indivíduos (MORENO 1992).

Para a verificação de Traços de Auto-eficácia foi utilizado um Roteiro de Observação de Traços de Auto-eficácia (ROTAE), elaborado para este estudo, assumindo-se como base os quatro pilares referentes ao desenvolvimento da auto-eficácia segundo Bandura (1986).

O Roteiro contém 10 itens que permitem verificar a ocorrência ou não da ação indicada. Com exceção do item nove, em todos os demais, respostas SIM, significa que a criança possui sinais, ou traços de auto-eficácia. No caso do item nove será aplicada essa mesma regra se a resposta for NÃO. Para o entendimento dos resultados do RTAE para as atividades, adotaram-se os seguintes critérios.

- Cada Item do RTAE que obtiver a Resposta SIM (positiva) receberá 1 ponto e será considerado como traço positivo de auto-eficácia.

- Cada Item do RTAE que obtiver a resposta NÃO (negativa) receberá pontuação negativa -1. Exceto o 9 que inverte.

Se a soma dos resultados for positiva, isto representa que as crianças apresentaram mais sinais de auto-eficácia. Mas se o resultado for negativo significa que as crianças não apresentaram sinais expressivos de auto-eficácia na atividade observada. Tal roteiro pode ser visto no apêndice A.

3.4 Considerações Éticas

Este estudo está inserido dentro do projeto temático “Jogos e Brincadeiras com Crianças em Instituições Públicas de Piracicaba”, desenvolvido pelo Laboratório de Núcleo de Pesquisas em movimento Humano (NUPEM), aprovado pelo Conselho de Pesquisa Ética da UNIMEP, Parecer nº 13/12, o qual previa a observação do desenvolvimento de forma contextual, analisando os seus diferentes aspectos. Esta aprovação consta no anexo A. Foi assinado um termo de consentimento ético e esclarecido, tanto pelos pais, quanto pelos professores responsáveis pelas turmas que seriam observadas. O modelo utilizado encontra-se no apêndice B. A instituição assinou a autorização para realização do estudo, a qual se encontra no apêndice C.

CAPITULO III – RESULTADOS.

3.1 Perfis das salas observadas

A composição das turmas e o perfil das crianças de cada sala podem ser visto na tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos grupos de crianças analisados

Classe	No. De Crianças por sala	Faixa etária	Nível escolarização	Feminino/Masculino	
1	12	2,5/3,5 anos	MI	6	6
2	7	2,5/3,5 anos	MI	6	1
3	15	3,5/4,5 anos	MII	11	6
4	21	2,5/4,5 anos	MII/MI	12	9
5	15	2,5/3,5 anos	MI	9	6
6	10	4,5/5,5 anos	JI	5	5
7	11	3,5/4,5 anos	MII	4	7
8	20	4,5/5,5 anos	JII	10	10
9	20	4,5/5,5 anos	JI	15	05
10	05	3,5/4,5 anos	MII	03	02
11	13	4,5/5,5 anos	JII	07	06
12	11	3,5/4,5 anos	MII	04	07
13	16	4,5/5,5 anos	JI	09	07
14	16	4,5/5,5 anos	JI	07	09
15	16	3,5/4,5 anos	MII	12	04

MI=Maternal Um;MII= Maternal dois; JI=Jardim Um, JII= Jardim dois

3.2 Descrições das atividades

As atividades serão apresentadas por classes.

Atividade 1 - Roda cantada de Ciranda, Classe 01, Maternal I, filmagem dia 28/06/2012.

As crianças estavam dentro da sala de aula e juntamente com a professora elas cantavam cantigas e depois realizavam uma roda de ciranda. A atividade foi cantar, girar e abaixar-se no final da música. As crianças estavam dispostas em um círculo em pé, no entanto nem todas as crianças da turma participavam da atividade. A atividade de Roda Cantada teve duração aproximadamente de 16 minutos.

Nesta atividade, as crianças davam as mãos, cantavam a música e iam girando ao mesmo tempo. Não foi possível observar se todas as crianças cantavam, no entanto é possível observar que as crianças estavam girando e agachando no momento em que a música sugeria. Algumas crianças desistiam de participar da atividade e saíam da roda, outras permaneciam realizando a atividade. A atividade não apresentava grandes elementos desafiadores e era geral para todos realizarem ao mesmo tempo. Somente em um único momento a professora pediu para que as crianças realizassem a roda sozinhos, ou seja, aconteceu uma mudança na atividade que é atendida pelos alunos.

Atividade 2 - Brincar com brinquedos, Classe 02, Maternal I, filmagem dia 15/06/2010.

As crianças brincavam juntas umas com as outras em outros momentos elas ficavam brincando com seus próprios brinquedos. Não há em nenhum momento uma atividade proposta pela professora em que as crianças tenham que realizar algo com um objetivo em comum.

Atividade 3- Roda Cantada Sentado, Classe 03, Maternal II, filmagem dia 15/06/2012.

Nesta atividade as crianças estavam sentadas em roda, a professora cantava e fazia os gestos que eram sugeridos pela letra da música, em um momento específico eles elevavam os membros inferiores imitando a professora e depois eles deitavam no chão e balançavam as pernas no alto. A atividade não tinha uma regra que possa considerá-la certa ou errada, a professora servia como guia e os alunos que ia seguindo.

Atividade 4 - Estourar bolinhas de Sabão, Classe 04, Maternal II e Maternal I, filmagem dia 22/06/2012.

Foi uma atividade livre onde as crianças brincaram com brinquedos variados. A professora começou a fazer bolinhas de sabão, as crianças aos poucos foram se aproximando da professora e começaram a estourar as bolinhas, elas estavam livres para entrar e sair da atividade no momento que quisessem. Não havia uma bolinha específica para cada criança,

todas as bolinhas eram para todos e elas disputavam umas com as outras para ver quem conseguia estourar a bolinha, sendo que quem a pegava a estourava.

Na atividade foi observado que embora as crianças competissem umas com as outras para estourarem mais bolinhas de sabão, ocorreram 14 inter-relações pessoais, sendo dois entre os alunos e a professora e 12 entre aluno e aluno.

Atividade 5 - Roda de Cantada com Gestos, Classe 05, Maternal I, filmagem dia 22/06/2012.

As crianças e as professoras estavam sentadas em uma roda. Nesta roda cantavam cantigas e faziam os gestos sugeridos pelas músicas, todos juntos e ao mesmo tempo. Não havia a necessidade de cantar, e não era considerado se o gesto estava certo ou errado, as crianças iam observando a professora e imitavam os movimentos demonstrados por ela.

Foi possível verificar que as crianças enquanto realizam atividade, cantavam e faziam os gestos, observavam as professoras e as demais crianças que estavam sentadas na roda. No entanto, elas interagiam pouco umas com as outras.

Atividade 6- Escorregar no escorregador do *play ground*, Classe 06, Jardim I, filmagem dia 14/06/2012.

Foi uma atividade realizada no “parquinho”. Nesta atividade as crianças ficavam livres no *play ground* e brincavam com os brinquedos que eles levaram para a escola, com os próprios brinquedos da escola ou com os brinquedos do *play ground*. Nesta atividade os alunos eram livres para fazer o que quisessem. E em algum momento as professoras os chamavam aleatoriamente para ir brincar no escorredor, pois para realizar essa atividade eles precisavam da ajuda da professora para escorregarem com segurança. No entanto, as crianças eram livres para participar da atividade ou não.

Não foram todas as crianças da turma que participaram da atividade de escorregar, algumas preferiram ficar brincando com os seus próprios brinquedos.

Atividade 7 – Acordar o amigo urso, classe 07, Maternal II, filmagem dia 01/06/12.

Esta atividade consiste na divisão da turma em dois grupos. O grupo do “amigo urso” que consiste em um aluno nesta função e os demais como os fugitivos. O objetivo foi acordar o amigo urso, fugir dele e retornar para um local pré-determinado sem ser pego.

O aluno que foi o urso fingia dormir sobre um colchão. Os demais amigos estavam sentados no que a professora chamou de “casa” (local pré-determinado para retornar). Ao sinal da professora eles deviam atravessar toda a sala e ir acordar o amigo urso. O amigo urso

então devia se levantar e correr atrás dos colegas para pega-los. Quem fosse pego se tornava o amigo urso.

Atividade foi realizada dentro de um salão, e utilizou colchões que simbolizavam a casa do amigo urso e a casa dos fugitivos. Todos os alunos da turma estiveram envolvidos com a atividade, tanto como fugitivo amigo urso.

Atividade 8 – Circuito, classe 08, Jardim II, filmagem realizada dia 01/06/12.

Para esta atividade foi montado pela professora um circuito utilizando um colchão, uma cadeira e um banco por onde as crianças deveriam: rolar sobre colchão, passar por baixo da cadeira, passar por cima do banco, saltar ao seu termino e retornar a fila onde ele havia partido no inicio da atividade.

Não foi apresentada pela professora uma maneira especifica de como o aluno deveria realizar os movimentos de passar por esses obstáculos, a professora somente solicitou que eles passassem pelo circuito respeitando a ordem em que os obstáculos estavam dispostos.

Atividade 9- Roda história da serpente, Classe 09, Jardim I, filmagem realizada dia 27/06/12.

Nesta atividade as crianças estavam sentadas em uma roda dentro de uma sala de aula. A professora apresentava a atividade cantando uma música que contava a da história da serpente que tem que aumentar o seu rabo. Para o desenvolvimento do rabo da serpente toda a vez que a música dizia: “você também, você também”, a criança tinha que passar por baixo das pernas dos colegas e ir para o final da Fila (rabo) e assim aumentar o rabo da cobra. O desafio desta atividade era o modo como passar embaixo das pernas dos colegas. Não foi exemplificada ou solicitada pela professora nenhuma forma específica para realizar essa atividade, no entanto, os alunos tinham que resolver o problema de passar embaixo de todas as pernas das pessoas que já se encontravam na fila, ou rabo da cobra.

Atividade 10- Apontar Figura, Classe 10, Maternal II, Filmagem realizada dia 20/06/12.

A atividade foi realizada no pátio da escola, a professora montou um circuito com um túnel, arcos e figuras. Para realizar a atividade as crianças deveriam atravessar por dentro de um túnel, saltar pelos arcos e depois montar uma figura sugerida pela professora. A criança que montava a figura corretamente, continuava na atividade a criança que errasse, sentava-se e aguardava o encerramento da atividade. A atividade foi realizada duas vezes pela professora.

Atividade 11- Barra manteiga, Classe 11, Jardim II, filmagem realizada dia 15/06/12.

Nesta atividade os alunos estavam dispostos em duas filas uma de frente para a outra. O objetivo era conseguir pegar o colega da fileira adversária antes que ele retornasse para o seu lugar. Eles deveriam sair tocando na mão dos alunos da outra fila e cantando a música. Depois da contagem de 1 a 3, este aluno deveria sair correndo, pois o colega da outra fila que foi o número 3 sairia correndo atrás dele e tentaria pega-lo. Se pegasse este deveria mudar de fila, e o colega que fosse pego devia recomençar a música e a contagem na fila contrária a sua. Se ele conseguisse não ser pego, ele deveria voltar para o lugar do colega que saiu para correr atrás dele.

Atividade 12- Patinho Feio, classe 12, Maternal II, filmagem realizada 01/06/12.

Os alunos foram colocados em roda e a professora explicou que a atividade era do patinho feio: Nesta atividade os alunos ficaram sentados em uma roda, um aluno foi escolhido para ser o patinho feio e este teve que andar em volta da roda e tocar na cabeça dos coleguinhas, dizendo: “patinho, patinho, patinho...” Quando o patinho feio escolhia um colega para ser o próximo patinho feio ele dizia “Patinho-feio”. Ai este aluno escolhido como o patinho feio e saia correndo atrás do colega que o escolheu para tentar pega-lo. Na estrutura da atividade se o colega conseguisse alcançar o lugar onde o patinho estava sentado anteriormente ele deveria sentar e estaria salvo. E o colega escolhido patinho feio deveria então recomençar a brincadeira.

Atividade 13- Pegar a Bola, classe 13, Jardim I, Filmagem realizada dia 09/08/13.

Esta atividade foi realizada em um corredor e o objetivo era de pegar a bola. A professora jogava a bola aleatoriamente e os alunos deveriam correr para pega-la. O aluno que pegasse a bola deveria escolher outro colega para sair da brincadeira. Este colega que saiu da brincadeira, não poderia pegar mais abola até o final da brincadeira. O desafio foi lutar pela bola e consegui pega-la.

Atividade 14- Jogo de Queimada, Classe 14, Jardim II, Filmagem Realizada dia 01/06/12.

A atividade realizada pela professora foi um jogo de queimada. A turma foi dividida em duas equipe se a professora apresentou aos alunos o espaço de jogo e a as regras da queimada. O objetivo do jogo era queimar a maior quantidade de jogadores possível da outra

equipe. Para isso o jogador deveria pegar a bola e lança - lá em direção ao jogador da outra equipe. Se ele acertasse significa que queimou e este jogador deveria sair do jogo e ficar sentado, segundo as regras propostas pela professora. Venceria o jogo a equipe que queimasse mais os adversários, ou queimar todos os adversários primeiro.

Atividade 15- Dança da cadeira, classe 15, Maternal II, filmagem Realizada dia 06/06/12.

A atividade foi realizada dentro da sala de aula. Enquanto tocava a música um grupo de crianças deveria circundar as cadeiras e quando a música parasse as crianças deveriam sentar-se na cadeira. A criança que não sentasse em uma das cadeiras (ficaram em pé) saíam da brincadeira.

3.3-Inter-relações pessoais realizadas

Foram observadas inter-relações entre os alunos nos seguintes aspectos: como ocorreram estas inter-relações, como a criança se expressou em relação à outra, quais tipos de contato ocorreram, se houve algum tipo de discussão e se foi realizado algum trabalho em conjunto na busca da solução do problema apresentado pela professora.

Foi verificado que nas atividades realizadas nas Classes C1, C5, C6 e C7, ocorreram inter-relações de atividades conjuntas aluno/aluno e aluno/professor e nas atividades realizadas nas Classes C2 e C3 não foram observadas inter-relações pessoais de atividades conjuntas.

Na atividade realizada pela Classe 1, de Roda cantada de Ciranda, foi verificado que as crianças C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11 e C12 se inter-relacionaram com outra criança através do segurar a mão um do outro no momento em que eles tinham que formar a roda, então giravam de mãos dadas e agachavam-se juntas. Segundo a atividade proposta pela professora o objetivo era realizar a roda até o momento em que a música sugeria que eles tivessem que abaixar sendo considerado este o problema proposto para a atividade, as C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11 e C12 se inter-relacionaram para realização de um trabalho conjunto na busca da solução do problema proposto para a atividade.

As atividades 2 de Brincar Livremente com Brinquedos e 3 de Roda Cantada Sentada, não foram contatadas inter-relações pessoais entre os alunos participantes.

Na atividade Estourar Bolinha desenvolvida pela Classe 4, as crianças eram livres para participar da atividade, o objetivo era estourar a bolinha e o problema era como fazê-lo. Nesta

atividade as inter-relações mais observadas entre alunos/aluno foram às trocas de empurrões ou tapas na tentativa de estourar a bolinha de sabão, as crianças C1, C2, C3, C6, C11, C15 e C20, empurravam umas as outras quando estas as atrapalhavam na tentativa de estourar a bolinha de sabão. Foi verificado também em um momento em que mesmo sem querer quando houve um tapa da C3 na C15, involuntário, a C15 devolveu dois tapas na C3, como forma de “descontar” o tapa recebido.

Foi observado que a criança C4 inter-relacionou-se com a C7, através de troca de palavras, ambos as crianças falaram alguma coisa entre si, no entanto não pode ser identificado, através do áudio capturado, o assunto que foi discutido. Já a criança C15, se inter-relacionou com a C14 no momento em que ela levantava a colega na tentativa de fazer com que esta ficasse mais alta e conseguisse estourar a bolinha, caracterizando como uma realização de trabalho em conjunto na busca da solução para o problema proposto pela atividade.

Por fim, foi verificado que a criança C2 e a C4, se relacionaram com a professora no momento em que a atividade era realizada, ambos fizeram perguntas para a professora, não foi possível ouvir a resposta da professora através do áudio capturado, mais foi possível verificar o movimento negativo do balançar da cabeça da professora, ao dar a sua resposta para as crianças.

Na atividade realizada pela Classe 5, de Roda cantada com Gestos em que as crianças estavam sentadas no chão e cantando cantigas e fazendo gestos, foi observado que a criança C1 e C14, se inter-relacionaram com a professora. A criança C1 tocava na professora em um momento em que a música sugeria que deveria tocar no colega ao lado. Já a criança C14, observou a professora que estava sentada ao seu lado para copiar os gestos que a professora estava executando.

Foi observado também inter-relações entre aluno/ aluno no momento em que eles tocaram um nos outros conforme foi sugerido pela música, entre as crianças C2, C4 e C6, ambos, tocaram nas costas ou no braço ou passaram a mão sobre a face do colega. Entendendo que o problema da atividade proposta pela professora foi realizar os gestos conforme o que a letra das cantigas sugeria as crianças C1, C2, C4 e C6 realizaram um trabalho conjunto para solucionar o problema conforme sugerido pela letra da cantiga.

Na atividade realizada pela Classe 6, de Escorregar no Escorregador foi observado que as crianças C1, C3, C4, C5, C7, C8 e C9, se inter-relacionaram com a professora no momento em que elas escorregavam. Todas deram a mão para a professora e a professora as ajudava a

escorregar no escorregador até o final, ou seja, a professora realizava um trabalho conjunto com as crianças na busca da solução do problema proposto pela atividade.

Foi verificado também uma inter-relação entre as crianças C3 e C8, no momento em que ambas subiam na escada do escorregador. A criança C3 disputou com a C8, para subir a escada primeiro, contudo a C3 se manteve e subiu a escada primeiro e escorregou. Nesta inter-relação as crianças trocaram empurrões uma com a outra.

Na atividade Acordar o Amigo urso realizada pela a classe 7, onde as crianças deveriam acordar o colega que representava o urso e fugir para não serem pegas, foi possível observara inter-relações através do contato que as crianças utilizavam para acordar o amigo urso e situações de esbarrões quando as crianças estavam fugindo para não serem pegas. Foi constatadas inter-relações entre as crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11. Ambos através de toques e foram observado também toques involuntários através de esbarrões quando eles estavam fugindo do colega.

A atividade da classe 8 de Circuito foi verificado inter-relações aluno/alunos e aluno/professor. Nesta atividade as crianças deveriam passar por alguns obstáculos e retornar a fila de onde partira, sendo que em cada obstáculo elas deveriam ultrapassar da forma que a professora havia solicitado, fazendo rolamento, rastejando ou caminhado.

As crianças C2, C3, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C20, inter-relacionaram uma com as outras no momento da realização da atividade através da fala, conversando entre si, ou do toque, foi observado esbarrões, ou empurrões para que o colega pudesse andar mais rápido. Foi verificado também que as crianças C12, C11 e C13, se inter-relacionaram uma com as outras na tentativa de solucionar o problema proposto pela professora, elas conversavam uma com as outras tentando dar informações de como realizar a passagem pelo obstáculo, sendo que a criança C12 se relacionou com a professora ao pedir para que ela a auxiliasse na realização do movimento de rolamento.

Foi observado na atividade realizada pela classe 9 de “Roda da História da Serpente” inter-relações pessoais entre os alunos. Nesta atividade as crianças deveriam passar embaixo das pernas dos coleguinhas para pode ir aumentando o rabo da serpente que era formado por eles mesmos.

A inter-relação mais observada foi através do contato que eles deveriam ter com o colega, toque, para manter a serpente na sua forma, ou seja, colocar a mão no ombro ou na cintura do colega da frente e caminhar seguindo-o, sendo possível observa esta relação entre as crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16 e P.

Nesta atividade foi observado também que a criança C15, se relacionou com a C20, conversando sobre o problema proposto na atividade e formas para solucioná-lo.

Na atividade da classe 10 de “Montar Figura” foi observados inter-relações pessoais aluno/alunos e aluno/ professor, entre as crianças C1, C2, C3, C4, C5 e entre as crianças e a professora, pois ambas, professora e crianças conversavam durante a atividade. No entanto, no momento da realização da atividade, ou seja, ao passar pelo circuito e posteriormente indicar a figura com a letra sugerida pela professora, às crianças não se falavam, cada uma procurava resolver o seu problema sozinha. Somente a professora conversava com as crianças nestes momentos, o que apresentou uma inter-relação estabelecida entre a professora e todos os alunos participantes da atividade.

Na atividade da classe 11 de “Barra Manteiga” onde as crianças estavam dispostas em duas filas e o aluno de uma fila deveria tocar na mão do colega da outra fila enquanto cantava-se a música e para depois sair correndo e fugindo desse colega tentando retornar ao seu lugar. Verificaram-se inter-relações aluno/aluno das crianças, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13. Foi observado que os alunos se esbarravam um no outro no momento em que tentavam fugir do pegador. Foi observado também que eles se tocavam, segurando um ao outro quando realizavam brincadeiras mesmo durante a realização da atividade proposta pela professora por outros alunos. A criança C12 se relacionou com a professora na busca de informações para solucionar o problema da atividade, estes pareciam não haver entendido muito bem como a atividade acontecia.

A atividade de “Patinho Feio” foi realizada pela classe 12. Nesta atividade as crianças estavam sentadas em uma roda e o objetivo era enquanto se cantava a música as crianças deveriam andar em volta da roda e tocar na cabeça dos colegas até escolher um deles para ser o patinho ao término da música e sair correndo, tentar sentar no lugar do colega que fora sido escolhido como patinho feio. Na busca de solucionar o problema proposto na atividade foi possível constatar inter-relações entre os alunos, no momento de escolher o patinho feio e no momento em eles eram pegos, entre as crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11. No entanto, não foi verificada nenhuma inter-relação entre os alunos na tentativa de ajudar o colega a resolver o problema proposto. No entanto em todo o decorrer da atividade a professora se inter-relacionou com os alunos dando dicas e informações de como eles poderiam escolher o patinho feio e chegar mais rápido ao lugar do colega.

Foi observado que na atividade realizada pela Classe 13 de “Pegar a Bola” houve inter-relações pessoais aluno/aluno no momento que eles corriam para pegar a bola e indicar o coleguinha que deveria sair da brincadeira, entre as crianças C1, C2, C3, C4, C7, C10, C12.

Estas inter-relações estabelecidas se caracterizaram através do toque um nos outros quando eles corriam para disputar a bola com os colegas e da fala quando discutindo alguma situação do jogo ou problema que havia ocorrido no momento em que foi buscar a bola. A fala entre eles foi observada também no momento em que eles deveriam indicar para a professora qual amigo iria sair da brincadeira. Não foi observado, no entanto, inter-relações com a intenção de ajudar na solução do problema proposto pela professora na atividade.

A atividade de “Jogo de queimada” foi realizada pela Classe 14, a qual havia duas equipes e tinham como objetivo arremessar a bola tocando um colega em maior quantidade que a equipe adversária.

Foi observadas inter-relações entre as crianças C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15 e C16 através de conversas uns com os outros durante o jogo e esbarrões ou contato físico (toque) no momento de pegar uma bola, lançar ou comemorar quando “queimava” alguém. Foi observado também que as crianças C5, C8 e C16 se inter-relacionaram na tentativa de buscar soluções para o problema proposto no jogo, através de dicas de como jogar a bola, posicionamento no espaço e corrida.

Na atividade realizada pela Classe 15 de “Dança das Cadeiras as crianças deveriam andar por volta das cadeiras enquanto a música estivesse tocando, quando ela parasse de tocar as crianças deveriam sentar em uma das cadeiras”. A criança que não conseguisse sentar em uma cadeira sai da atividade. Foi verificado que ocorreram inter-relações entre as crianças C1, C3, C4, C8, C9, C10, C13, C14, C15, C16. Que se caracterizaram através do contato físico como, esbarrões disputa por uma cadeira e fala enquanto a música tocava e as crianças caminhavam em torno das cadeiras.

Das classes do MI 01, 02 e 05, foram constatadas Inter-relações pessoais somente na classe 01 de roda cantada. Do MII foi observado inter-relações pessoais nas classes 03 (Roda cantada), 04 (Estourar Bolinhas de Sabão), 07 (Acordar o Amigo Urso), 10 (Montar figura), 12 (Patinho Feio) e 15 (Dança da Cadeira). Nas atividades das classes do JI foram observadas inter-relações em todas as turmas, 06 (Escorregar no Escorregador), 09 (Roda História da Serpente), 13 (Pegar a Bola) e 14 (Jogo de Queimada) e nas atividades das classes de JII, 08 (Circuito) e 11 (Barra Manteiga).

As relações pessoais estabelecidas entre as crianças podem ser vista nas figuras de 1 a 13. Os sociogramas possuem setas as quais estabelecem as relações entre as crianças.

Figura 1: Sociograma da Atividade de Roda Cantata de Ciranda, Classe 1.

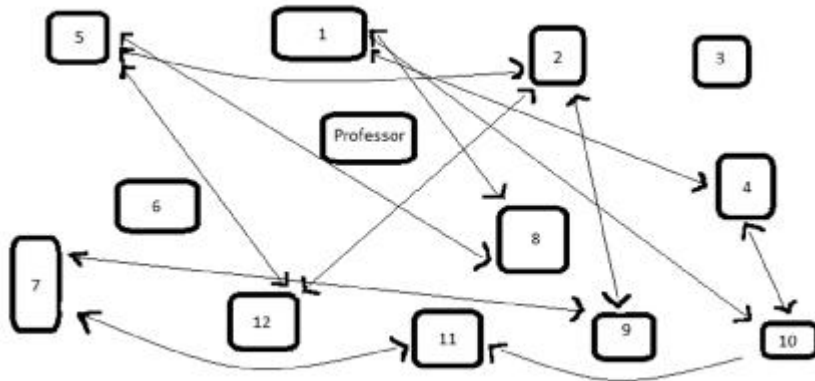


Figura 2: Sociograma da Atividade de Estourar Bolinhas de Sabão, Classe 4.

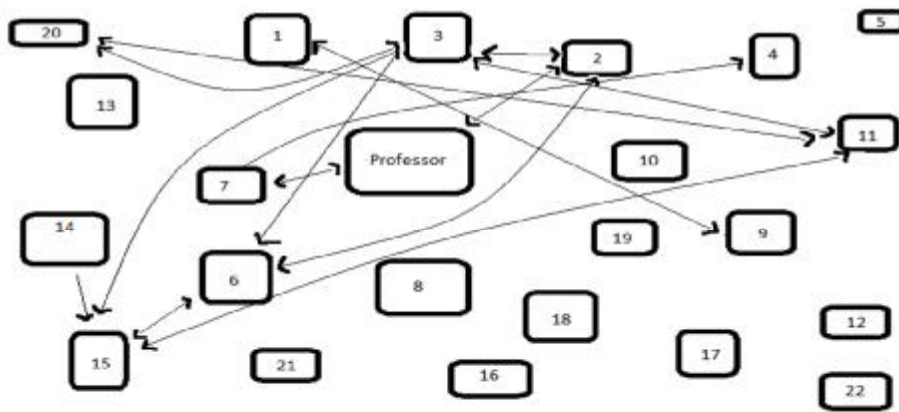


Figura 3: Sociograma da Atividade de Roda Cantada com Gestos, Classe 5.

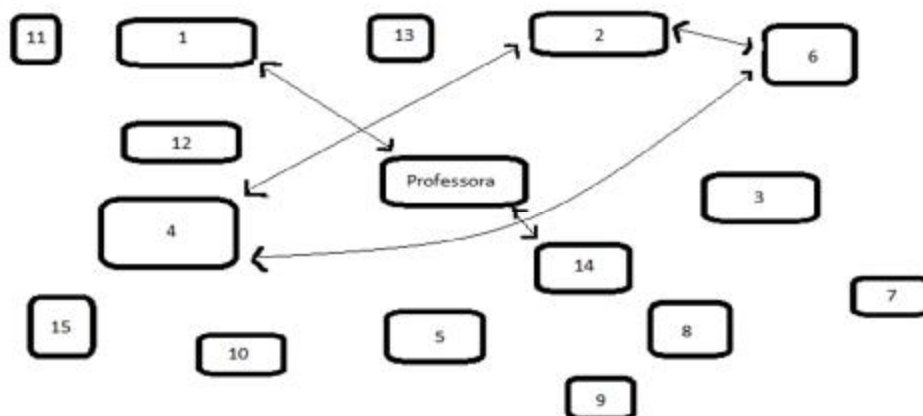


Figura 4: Sociograma da Atividade de Escorregar no Escorregador, Classe 6.

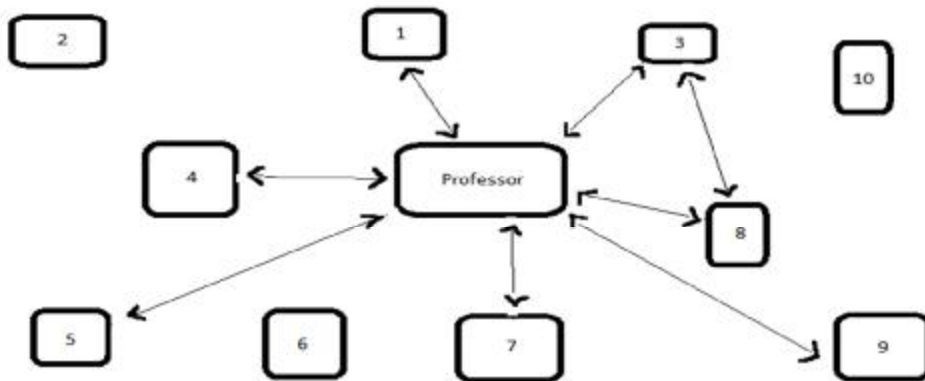


Figura 5: Sociograma da Atividade de Acordar o amigo urso, Classe 7.

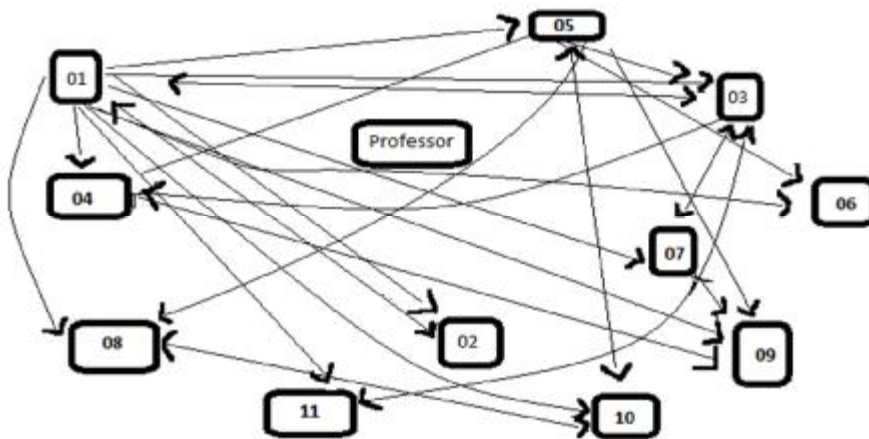


Figura 6: Sociograma da Atividade de Circuito, Classe 8.

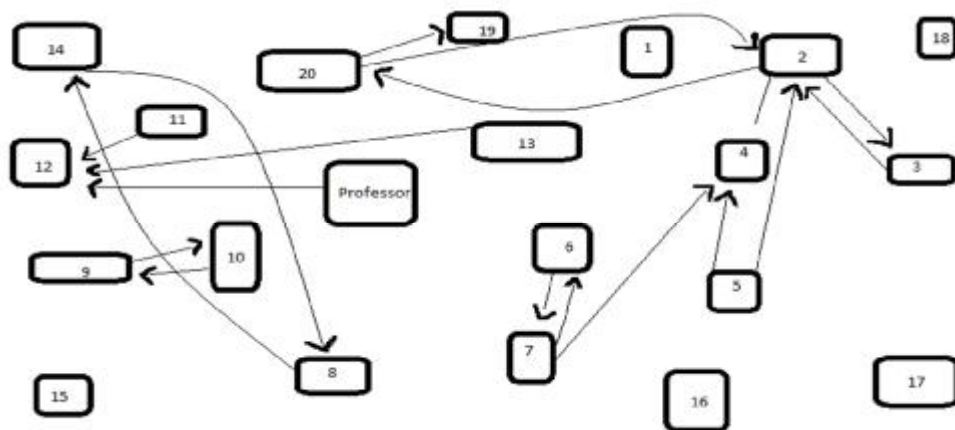


Figura 7: Sociograma da Atividade de Roda História da Serpente, Classe 9.

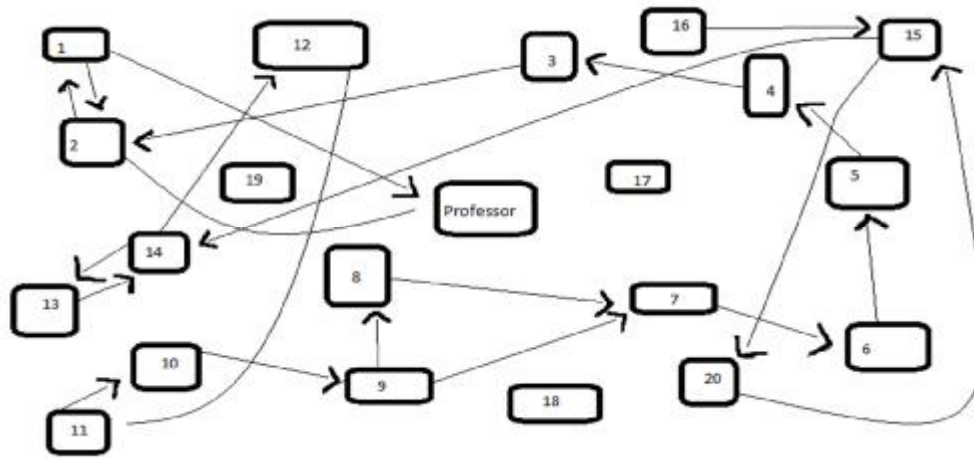


Figura 8: Sociograma da Atividade de Acertar a Figura, classe 10.

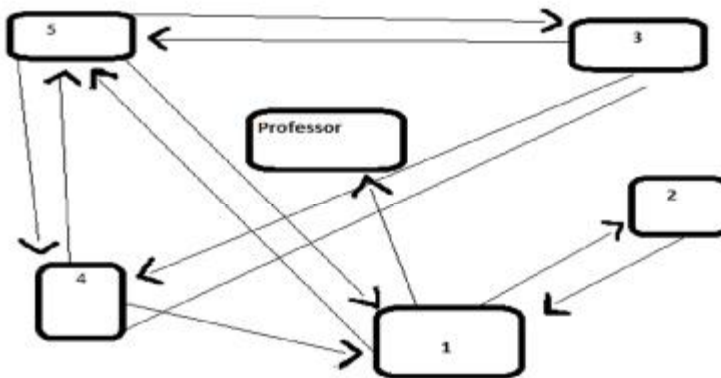


Figura 9: Sociograma da Atividade Barra e Manteiga, Classe 11.

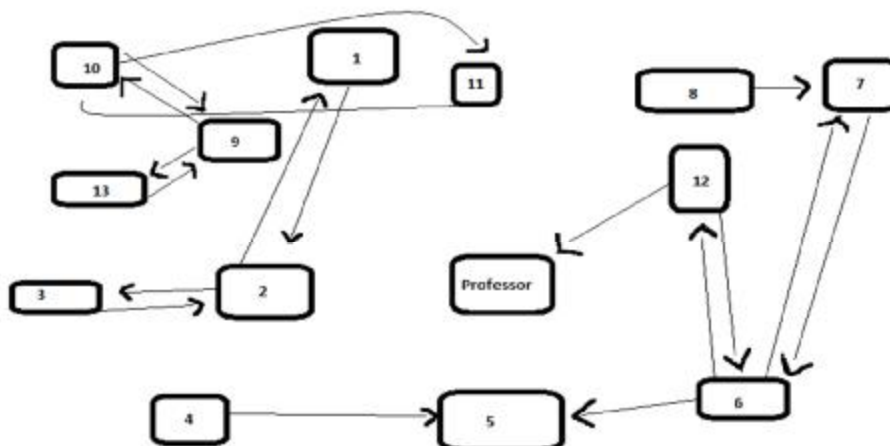


Figura 10: Sociograma da Atividade de Patinho Feio, classe 12.

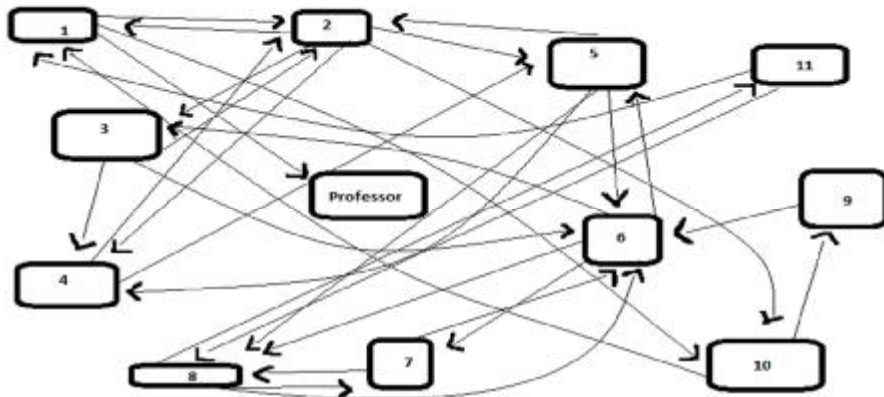


Figura 11: Sociograma da Atividade de Pegar a Bola, classe 13.

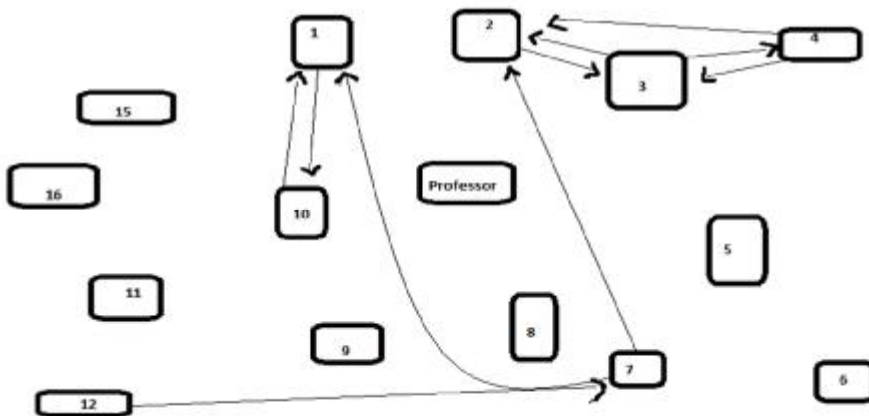


Figura 12: Sociograma da Atividade de Jogo de Queimada, classe 14.

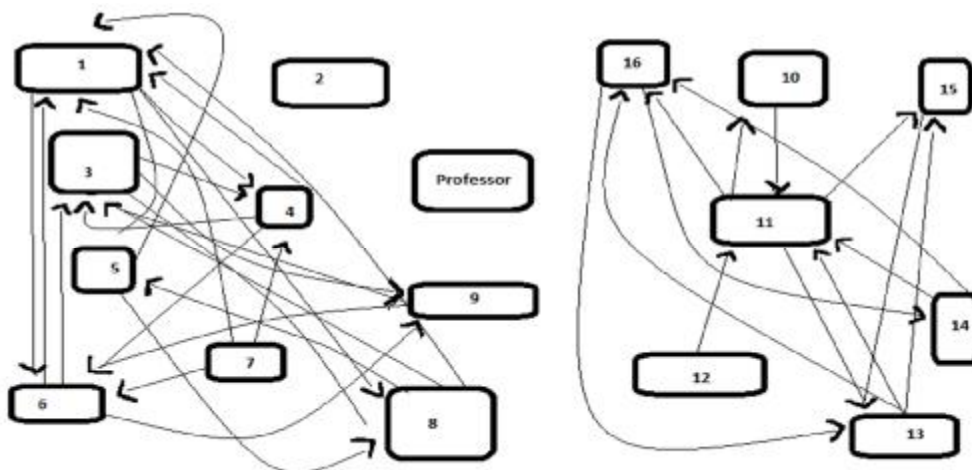
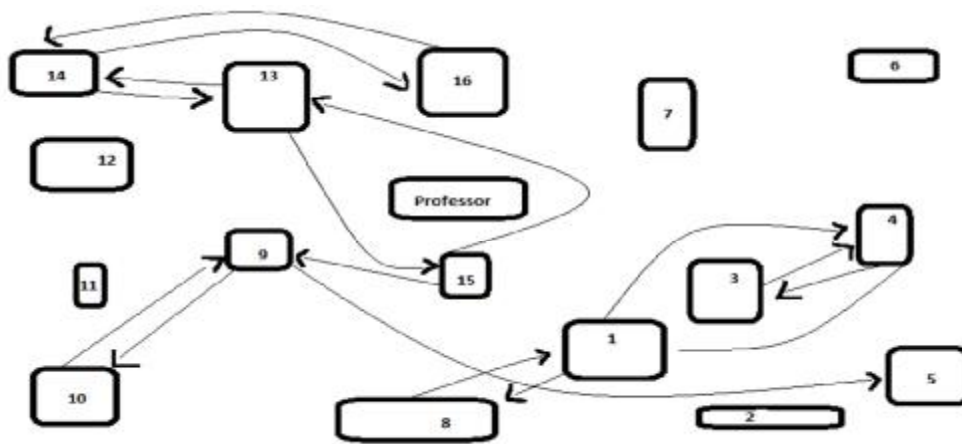


Figura 13: Sociograma da Atividade de Dança da Cadeira, classe 15.



Através dos sociogramas foi possível verificar que em algumas atividades realizadas pelas classes, crianças não realizaram nenhuma inter-relação pessoal, até mesmo crianças que não observaram e não foram observadas por outras pessoas.

Na classe 01 de Roda cantada foi observado que as crianças C3 e C6 não estabeleceram inter-relações com as outras crianças. Na classe 04 de Estourar bolinhas de sabão, as crianças C08, C12, C13, C16, C17, C18, C19, C21, C22. Na Classe 05 de Roda Cantada, as crianças C03, C05, C07, C08, C09, C10, C11, C12, C13, C15. Na classe 06, a atividade de Escorregar no escorregador, as crianças 02, 06 e 10 não apresentaram inter-relações pessoais.

Na atividade realizada pela classe 08 de Circuito, foi verificado que as crianças C01, C15, C16, C17 e C18 bem como as crianças C05, C06, C09, C11, C15 e C16 da classe 13, não estabeleceram inter-relações pessoais. Da classe 14 na atividade de Jogo de Queimada apenas a Criança 02, e da classe 15 na atividade de Dança da Cadeira as crianças C02, C06, C07, C11 e C12 também não apresentaram inter-relações pessoais.

Na atividade da classe 01 verificou-se que as crianças C01 e C05, tiveram cerca de 3 contatos diferentes durante a atividade. Na atividade da classe 04, a criança C03, foi o destaque com cerca de 4 contatos diferentes. Na atividade da classe 05, a criança C04 obteve dois contatos diferentes. Na classe 08 a criança C02, estabeleceu 6 diferentes contatos. Na classe 09, apenas a criança C02, estabeleceu mais de 2 contatos com diferentes crianças, foram verificados 04 diferentes contatos. Na atividade da classe 10, as crianças C01 e C05 apresentaram 6 diferentes contatos cada uma. Na classe 12 a criança C08, estabeleceu inter-relações com 7 crianças diferentes. Na atividade da classe 13, a criança C02, obteve contato

com 4 crianças diferentes. Na classe 14 a criança C01, estabeleceu 9 contatos com diferentes crianças. E Na atividade da classe 15 as crianças C09 e C14, ambas apresentaram contatos com quatro crianças diferentes.

3.4- Disposições e recursos das crianças.

Foi verificado também nas atividades as disposições geradoras e disposições disruptivas, tanto nas atividades onde ocorreram as inter-relações quanto nas atividades que não proporcionaram a ocorrência de inter-relações pessoais.

Na atividade da turma 1 de Roda cantada de Ciranda, onde foram observadas inter-relações entre aluno e aluno, em que as crianças seguravam a mão uma das outras para a realização da atividade caracterizando um trabalho conjunto para a solução do problema, foi verificado que duas crianças, a C5 e C7 apresentaram disposições geradoras, duas crianças C3 e C6 disruptivas e oito crianças, C1, C2, C4, C8, C9, C10, C11 e C12, ambas as disposições geradoras e disruptivas.

Das crianças que apresentaram disposições geradoras, foi verificado que a disposição mais ocorrente foi à disposição de iniciativa à atividade, seguida da disposição de persistência para alcançar a meta C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10 e C11. Dentre as disposições disruptivas encontrada nesta atividade destaca-se a disposição de desatenção C1, C6 e C10 seguida da disposição de apatia e insegurança ambos foram verificadas nas C1, C6, C8 e C9.

Das crianças as quais foram constatadas inter-relações pessoais, observou-se que a C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11 e C12, apresentaram disposições geradoras, e as crianças C1, C2, C4, C8, C9, C10, C11 e C12 apresentaram disposições disruptivas.

Na atividade da Classe 2 de Brincar com brinquedos foi verificado que embora não tenha ocorrido inter-relações pessoais, as seguintes crianças apresentaram disposições geradoras: C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7. Os alunos brincaram com os seus brinquedos e ambos demonstraram curiosidade e iniciativa para realização da atividade.

Na atividade da Classe 3 de Roda cantada Sentado, não foram verificadas inter-relações entre os alunos, contudo foram observados 13 disposições geradoras C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C13, C14 e C15, e um disposição disruptiva CC11, e uma crianças com ambas as disposições geradora e disruptiva C12.

Dentre as disposições geradoras mais apresentadas na atividade foi verificada a disposição de iniciativa e envolvimento com a atividade, C4, C5, C6, C9, C10, C15 e C17. E

as duas disposições disruptivas verificadas foram a de apatia e impaciência para prosseguir a meta até o final C11 e C12.

Em relação à atividade da Classe 4 de, estourar bolinhas de sabão, a qual foi observado inter-relações em que os alunos esbarravam-se e trocavam tapas no momento de estourar as bolinhas, e também conversavam entre si e com o professor, foram verificadas disposições geradoras e também disruptivas.

Dos alunos que apresentaram disposições geradoras foram observados nove, CC1, C3, C4, C5, C11, C12, C13, C20 e C21. Dos alunos que apresentaram disposições disruptivas foram verificados dois C10 e C17. Dez crianças apresentaram disposições disruptivas e disposições geradoras C2, C6, C7, C8, C9, C14, C15, C16, C18 e C19. As disposições geradoras mais apresentadas pelos alunos no desenvolver da atividade foram, a disposição de iniciativa, seguida pela disposição de persistência, C1, C2, C3, C4, C5, C8, C9, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C18, C20 e C21. E das disposições disruptivas mais constatadas na atividade destacaram-se as crianças que tiveram impaciência em buscar metas em longo prazo, C2, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C15, C17 e C19.

Foi verificado também que as crianças C1, C2, C3, C4, C6, C7, C9, C11, C14, C15 e C20 que apresentaram inter-relações sociais, apresentaram disposições positivas. Já as crianças C2, C6, C7, C9, C14 e C15 que também apresentaram inter-relações sociais apresentaram disposições disruptivas.

A atividade da Classe 5 de Roda de Cantada com Gestos, na qual foi constatado inter-relações no momento em que as crianças tocavam os colegas conforme a letra da música sugeria, foi observado que 10 crianças apresentaram disposições geradoras, C1, C2, C5, C6, C8, C9, C11, C12, C14 e C15. Dez crianças também apresentaram disposições disruptivas: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C10, C13 e C15.

A disposição geradora mais observada na atividade de Roda cantada foi a de curiosidade 04 ocorrências, C2, C5, C8 e C11. Das disposições disruptivas observadas a que mais Foi possível ser constatada foi a de falta de interesse pela atividade, cinco vezes C2, C5, C7, C10 e C13.

Entre as crianças que apresentaram inter-relações, foram verificados que a C1, C2, C6 e C14, também apresentaram disposição geradora, e que a C1, C2, C4 e C6 também apresentaram disposição disruptiva.

Na atividade realizada pela turma 6 de escorregar no escorregador do *play ground*, onde foi constatado inter-relações entre as crianças e a professora no momento em que elas escorregavam e seguravam na mão da professora, foram observadas disposições geradoras e

disposições disruptivas. Das disposições geradoras verificou-se que quatro crianças, C1, C3, C5 e C8 apresentaram disposições geradoras, e que três crianças apresentaram disposições disruptivas C2, C6 e C10. Foram observados também que três crianças apresentaram ambas as disposições geradoras e disruptiva C4, C7 e C9.

Das disposições geradoras mais observadas, foi constatado que as crianças C1, C3, C4, C5, C7, C8 e C9 apresentaram as disposições de iniciativa e de envolvimento na atividade. E das disposições disruptivas observadas às disposições de falta de interesse foi verificada pelas crianças C2, C5, C7, C10 e C3.

Contudo das crianças que foram constatados inter-relações foram observados que as crianças C1, C3, C4, C5, C7, C8 e C9 também apresentaram inter-relações geradoras e que as crianças C2, C4, C7, C9 e C10 também apresentaram disposições disruptivas.

Das disposições observadas na atividade, destacam-se entre as mais ocorrentes disposições geradoras, a disposição de iniciativa e envolvimento. Entre as disposições disruptivas mais observadas, encontraram-se as disposições de falta de interesse e a de insegurança.

Na atividade de Acordar o amigo urso realizado pela classe 7, onde foi constatadas inter-relações entre os alunos no momento do desenvolvimento da atividade, foi observado também crianças que apresentaram disposições geradoras e disposições disruptivas.

As disposições geradoras foram observadas na C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11. Estas se caracterizaram como a iniciativa tomada pelas crianças de participarem da atividade. A C2 foi a única criança que apresentou disposição disruptiva, no entanto, ela também apresentou conjuntamente disposição geradora. Sendo que as disposições geradoras mais ocorrentes observadas nesta atividade foi a de iniciativa C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11, pois as crianças participaram da atividade espontaneamente. A disposição disruptiva observada foi a de insegurança C2, em um momento no desenvolvimento da atividade ela caiu e por isso abandonou a atividade, fazendo com que a professora solicitasse outra criança para exercer a função a qual ela vinha exercendo na atividade.

Das crianças que foram constatados inter-relações pessoais foram verificadas que C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11 também apresentaram disposições geradoras e que a C2, apresentou disposição disruptiva.

Na atividade de Circuito realizada pela Classe 8, onde foi constatadas inter-relações entre as crianças tanto na busca da solução de problemas e como interações sociais ou simples contato físico. Foram observadas disposições geradoras e disposições disruptivas, sendo que

as crianças que apresentaram disposições disruptivas, também apresentaram disposições geradoras.

Das disposições geradoras foram observados onze crianças, C1, C3, C4, C5, C6, C11, C12, C14, C16, C18 e C19. E as crianças que apresentaram disposições disruptivas e disposições geradoras foram nove, C2, C7, C8, C9, C10, C13, C15, C17 e C20.

As disposições geradoras mais observadas foram à iniciativa e o engajamento, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, ou seja, as crianças participaram da atividade espontaneamente até o seu término procurando ao máximo resolver os problemas propostos na atividade, sem desistência. Das disposições disruptivas mais observadas foram as de impulsividade, C2, C7, C8, C9, C10, C13, C20 e de insegurança, C15 e C17, ambas ocorreram no momento em que as crianças estavam aguardando para realizar a passagem por algum obstáculo e quando elas pediam ajuda para a professora para realizar algum movimento específico.

Das crianças que apresentaram inter-relações pessoais na, C3, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C13, C14 e C20 foi constatado disposições geradoras, e nas crianças C7, C8, C9, C10, C13 e C20 foram observados disposições disruptivas.

A atividade Roda da história da Serpente da Classe 9, na qual foi constatado inter-relações pessoais no momento em que as crianças tinha que seguram nos ombros ou na cintura do colega da frente da fila para compor o rabo da serpente, foram observadas disposições geradoras e disposições disruptivas, sendo que as crianças que apresentaram disposições disruptivas também apresentaram disposições geradoras.

Dezessete crianças apresentaram disposições geradoras, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16 e C19. Três crianças apresentaram disposições geradoras e também disruptivas C17, C18 e C20. As disposições geradoras mais ocorrentes na atividade foi a de iniciativa, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19 e C20. Observando que todas as crianças se envolveram na atividade por iniciativa própria, ao serem chamadas pela letra da música quando dizia “você também” elas entravam na roda e formavam o rabo da serpente.

No entanto das disposições disruptivas mais observadas foram a de desatenção C17, C18 e de insegurança C20, constatado quando elas apresentaram não ter entendido qual o caminho por onde deveria ter passado e quando pediram ajuda para a professora.

Das crianças que apresentaram inter-relações pessoais ao desenvolver a atividade, foi constatado que C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15 E C16,

apresentaram disposições geradoras e que as crianças que apresentaram disposição disruptivas não apresentaram inter-relações pessoais.

A atividade de Acertar a Figura realizada pela classe 10, que foi constado inter-relações pessoais entre as crianças quando uma falava com outra, ou brincavam uma com a outra enquanto aguardavam a sua vez para realizar a atividade, foram observadas disposições geradoras e disposições disruptivas por umas crianças que também apresentou disposições geradoras.

As crianças apresentaram disposições geradoras de iniciativa e engajamento ao realizarem a atividade propostas, mantendo-se atentos a realização da atividade e empenhando-se para realizá-la com sucesso, C2, C3, C4, C5. A criança C1 apresentou disposição geradoras de iniciativa, engajamento, curiosidade e também Disposição disruptiva de impulsividade, no momento em quem ela empurrava a criança que estava a sua frente para ir rápido realizar a atividade.

Contudo as crianças que apresentaram características de disposições geradoras e também apresentaram inter-relações pessoais, foram: C1, C2, C3, C4 E C5, incluindo assim a criança C1, que apresentou também disposições disruptivas.

Na atividade de Barra Manteiga da Classe 11, foram verificadas inter-relações pessoais principalmente através do toque físico que ocorria quando uma criança pegava a outra. Foram observadas também disposições geradoras, disposições disruptivas, e crianças que apresentaram ambas as disposições, tanto geradoras quanto disruptivas.

As disposições geradoras foram observadas em três crianças, C2, c6 e c9. As disposições disruptivas foram constatadas em duas crianças, C10 e C12 e nas crianças C1, C3, C4, C7, C8, C13 e C5, foram constatado tanto disposições geradoras quanto disposições disruptivas.

Das disposições geradoras mais observadas foi a de iniciativa a prática da atividade, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C8, C9 e C13, as crianças espontaneamente participavam da atividade, e mantinham-se engajadas até o final. Das disposições disruptivas a mais ocorrente foi a de desatenção, C1, C4, C5, C7, C8, C10 e C12. Estas se mostraram desatentas à dinâmica da atividade principalmente em relação às regras e ao que fazer na atividade.

As crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 e C13 apresentaram inter-relações pessoais ao realizarem a atividade e também apresentaram disposições geradoras na atividade. E as crianças C1, C3, C4, C5, C7, C13 e C12, apresentaram inter-relações pessoais e disposições disruptivas.

A atividade realizada pela Classe 12 de Patinho Feio, onde foi possível verificar inter-relações pessoais no momento em que as crianças escolhiam quem seria o patinho feio e quando o patinho feio conseguia pegar a criança, foram constatadas disposições geradoras e disposições disruptivas. Foi possível observar também que algumas crianças apresentaram conjuntamente disposições geradoras e disposições disruptivas.

Foi verificado que cinco crianças apresentaram disposições geradoras, C1, C4, C5, C7 e C9. Uma criança apresentou disposição disruptiva, C10. E que cinco crianças apresentaram disposições disruptivas e disposições geradoras, C2, C3, C6, C8, C11.

Das disposições geradoras a mais observada foi à disposição de engajamento, persistência. Onde as crianças corriam uma atrás das outras se empenhando ao máximo para alcançá-las e conseguir pegá-las, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 E C11.

Das disposições disruptivas a disposição de desatenção foi a mais constatada. Foi possível observar no momento em que a criança se atrapalhava para encontrar o seu lugar novamente e ficava perdida sem saber onde estava sentada anteriormente a sua corrida.

Foi possível observar que as crianças, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 E C11. Apresentaram inter-relações pessoais na atividade e também disposições geradoras. E que as crianças, C2, C3, C6, C8, C10 e C11, apresentaram disposições pessoais na atividade e apresentaram disposições disruptivas enquanto realizavam a atividade.

Na atividade da Classe 13 de Pegar a Bola, que foi observado inter-relações pessoais, principalmente através das conversas estabelecidas pelas crianças e pelo contato físico como, esbarrões e puxões no momento e pegar a bola. Foi verificado também disposições geradoras, disposições disruptivas e crianças que apresentaram ambas as disposições durante a realização da atividade.

As crianças C2, C3, C6, C7 e C9, apresentaram disposições geradoras. As crianças C4, C5, C8, C10, C15 e C16, apresentaram disposições disruptivas e as crianças, C1, C11, C12, C13 e C14 apresentaram disposições geradoras e também disposições disruptivas.

Das disposições geradoras as mais observadas nas crianças durante a atividade foi a de iniciativa e engajamento na atividade, C1, C2, C3, C6, C7, C11, C12, C13 e C14. Estas crianças estavam dispostas a participarem da atividade e empenharam na sua realização até o seu termino. A disposição disruptiva mais observada foi a de falta de interesse, C4, C5, C8 e C16, estas crianças apresentavam-se apáticas, não se envolvia com atividade nem quando eram solicitadas a participarem e desistiram da atividade antes que tivesse terminado.

Das crianças que apresentaram inter-relações pessoais, foi verificado a C1, C2, C3, C7 e C12, apresentaram disposições geradoras e que as crianças C4 e C10, apresentaram disposições disruptivas.

Na atividade da classe 14 que realizou o Jogo de Queimada, onde ocorreram inter-relações através de conversas sobre os jogos, auxílio ao colega, contatos físicos como esbarrões ou empurrões, foi verificado que as crianças apresentaram disposições geradoras, disposições disruptivas e crianças que apresentaram ambas as disposições conjuntamente.

Foi constatado que as crianças C1, C7, C9, C10, C11, C14 e C16 manifestaram disposições geradoras no desenvolver da atividade proposta. Já as crianças C3, C4 e C15 apresentaram disposições disruptivas, no entanto as crianças C5, C8, C12 e C13 apresentaram ambas as disposições, geradora e disruptiva.

A disposição geradora mais manifestada pelas crianças na realização da atividade foi a de engajamento, elas se mantiveram firmes no jogo, empenhando-se na busca da bola, no desviar da bola e mesmo quando surgiam alguns imprevistos como quedas, elas se levantavam e continuavam no jogo, C1, C5, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C16.

A disposição disruptiva mais observada foi a de desatenção, C3 e C4, as crianças não estavam atentas em relação às regras principalmente em relação à linha que dividia um campo do outro, por alguns momentos elas invadiram o campo do adversário quando jogavam a bola.

Entretanto das crianças que apresentaram inter-relações pessoais na atividade, nas crianças C1, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C16, foi observado a manifestação de disposições geradoras. E foi observado também que nas crianças C3, C4, C5, C8, C12 e C13 a manifestação de disposições disruptivas.

E por fim na atividade de Dança das Cadeiras realizada pela Classe 15, onde as crianças apresentaram inter-relações pessoais no momento em que elas se esbarravam uma com a outra na disputa de uma cadeira, ou falavam alguma coisa enquanto ocorria a retirada da cadeira, foi constatado que crianças apresentaram disposições geradoras, disposições disruptivas e algumas ambas as disposições conjuntamente.

Foi observado que as crianças C1, C5, C7, C9, C10, C14 e C16, apresentaram disposições geradoras. As crianças C2, C4, C6, C11 e C12, disposições disruptivas e as crianças C3, C13, C15 e C18, ambas as disposições, tanto geradora quanto disruptivas.

A disposição geradora de engajamento foi a mais observada entre as crianças que apresentaram disposições geradoras, C1, C3, C5, C7, C9, C10, C13, C14, C15 e C18. Foi possível observar que as crianças se mantiveram empenhadas na atividade até o término, tentando resolver os problemas proposto buscando alcançar o seu objetivo.

Das disposições disruptivas, a mais observada foi a de falta de atenção, C2, C3, C4, C6, C11, C12, C13, C15 e C18. As crianças ficaram perdidas em algumas situações quando a música parava de tocar e elas não sabiam qual atitude tomar, em relação a sentar-se em uma cadeira.

As crianças C1, C9, C10, C13, C14, C15 e C16, apresentaram inter-relações pessoais durante a realização da atividade e também apresentaram disposições geradoras. Entretanto as crianças C3 e C4, embora tenha apresentado inter-relações pessoais, apresentaram também disposições disruptivas.

Os quadros 1 a 15 ilustram quais crianças realizaram inter-relações pessoais e apresentaram disposições geradoras ou disruptivas e recursos pessoais.

Quadro 1. Classe 1, Atividade de Roda cantada de Ciranda.

Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Inter-relações	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*
Disposições Geradoras	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Disposições Disruptivas	*	*		*		*		*	*	*	*	*
Recursos	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*

Quadro 2. Classe 2, Atividade de Brincar com Brinquedos

Criança	1	2	3	4	5	6	7
Inter-relações							
Disposições Geradoras	*	*	*	*	*	*	*
Disposições Disruptivas							
Recursos							

Quadro 15. Classe 15 Atividade de Dança das Cadeiras.

Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Inter-relações	*		*	*				*	*	*			*	*	*	*
Disposições geradoras		*				*		*		*	*				*	*
Disposições disruptivas				*									*		*	*
Recursos		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Quadro 16. Quantidades e tipos de Disposições Geradoras e Disruptivas observadas nas atividades.

Disposições Geradoras	Quantidade
Autonomia	17
Curiosidade	13
Envolvimento	86
Iniciativa	99
Persistência	19
Total	234
Disposições Disruptivas	
Apatia	4
Comp. Explosivo	2
Desatenção	28
Distração	4
Falta de Interesse	23
Impaciência	13
Impulsividade	18
Indiferença	1
Insegurança	18
Irresponsabilidade	2
Timidez	3
Total	116

Nas atividades que não apresentaram inter-relações pessoais, foi possível identificar disposição geradoras na sua maioria, podendo destacar na atividade de Roda Cantada da

Classe 6 um grande número de Disposições geradoras de envolvimento, iniciativa e persistência na realização da atividade. No entanto essas disposições geradoras não foram suficiente para promoverem inter-relações entre os alunos.

Na atividade de Brincar no *Play Ground* da Classe2, não foi verificadas disposições nem disruptivas nem geradoras, no entanto na atividade de Brincar com Brinquedos realizada pela Classe 3 (atividade livre com brinquedos) foi observado que as crianças apresentaram disposições geradoras em determinados momentos para brincar com os seus brinquedos pessoais. Mas cada criança possuía um brinquedo e brincava com ele, o que não caracterizou como uma atividade comum a todos e conseqüentemente a não ocorrência de inter-relações pessoais.

Foi verificado também os Recursos empregados pelas crianças e verificou-se que na Atividade de Roda cantada de Ciranda1, as crianças apresentaram recursos referentes às habilidades motoras de locomoção: como andar, C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11 e C12; de saltar na horizontal, C1, C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11 e C12; e de abaixar-se, C1, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C12.

A atividade da Classe 3, de Roda Cantada Sentado, onde as crianças estavam sentadas em uma roda contando a música e realizando movimentos conforme o sugerido pela letra da música foi observado recursos de habilidades motoras de locomoção e de equilíbrio. Os recursos de locomoção e as crianças que os apresentaram foram: andar C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C14, C15, levantar e correr C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C14 e C15, 10 crianças apresentaram esses recursos locomotivos que ocorreram no momento em que a música sugeria que as crianças fizessem um avião, então as crianças levantavam, corriam e caminhavam gesticulando-se como um avião.

Os recursos de equilíbrio foram verificados no momento em que as crianças representavam através do seu corpo um avião e com os braços abertos tinham que se equilibrar dinamicamente para poder locomover-se de um lugar para outro, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C14 e C15. Foram verificados que 14 crianças apresentaram o recurso equilíbrio.

Na Atividade de Estourar bolinha de Sabão realizada pela Classe 4, foi possível verificar a ocorrência de recursos locomotores, manipulativos e de equilíbrio. Na atividade as crianças deveriam estourar bolinhas de sabão, a professora fazia as bolinhas e as crianças livremente deveriam estourá-las.

Foram observados que dentre os recursos de locomoção o andar C1, C2, C3, C4, C5, C6, C9, C11, C12, C13, C15, C16, C17, C18, C20 e C21, correr C1, C2, C3, C4, C5, C9,

C11, C12, C13, C14, C15, C16, C18, C20 e C21 e o salto horizontal C1, C2, C3, C4, C5, C6, C9, C11, C12, C13, C15, C16, C18, C20 e C21, sendo os recursos mais utilizados pelas crianças na tentativa de estourar as bolinhas de sabão. Tais recursos puderam ser constatados no momento em que as crianças corriam ou caminhavam para ir até as bolinhas, e quando saltava horizontalmente para alcançá-las e assim estourá-las.

Dentre os recursos manipulativos foram observados que quando as crianças alcançavam as bolinhas eles tentavam agarrá-las com as mãos para que assim as estourassem C1, C2, C3, C4, C5, C9, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C18, C20 e C21. E em relação aos recursos de equilíbrio 14 crianças utilizaram seguidamente saltos, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C9, C11, C12, C13, C15, C17, C18, C20 e C21 buscando sempre um equilíbrio no momento da queda, para logo em seguida realizarem outro salto na tentativa de estourar as bolinhas de sabão.

Ao observar a atividade realizada pela turma 5 de Roda cantada com Gestos. Os gestos apresentados durante todo o decorrer da música foram gestos que permitiam que as crianças ficassem sentadas durante todo o tempo, houve manipulação dos próprios braços e mãos, ao bater palma, e fazendo gestos de símbolos e objetos existentes nas letras das cantigas.

Na atividade da Classe 6, de Escorregar no Escorregador do *playground*. As crianças eram auxiliadas pelas professoras no movimento de escorregar, foram verificados recursos locomotores de andar C1, C3, C4, C5, C7, C8 e C9; de deslizar, C1, C3, C4, C5, C7, C8, C9; e de correr C3. Estes recursos foram verificados no momento em que as crianças corriam ou caminhavam para subir a escada do escorregador e no momento em que as crianças deslizavam pelo escorregado até a parte de baixo.

Na atividade de Acordar o Amigo Urso, da Classe 7 (amigo urso) dos recursos locomotores verificados, as crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11. Apresentaram o recurso de correr.

Na Atividade de Circuito realizado pela Classe 8, onde as crianças deveriam transpor algumas barreiras, em um determinado caminho, foi observados recursos locomotores e recursos de equilíbrio. Dos recursos locomotores observados, o rolamento foi realizado pelas crianças: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, e C20. As crianças C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C19, C11, C12, C13, e C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, apresentaram o recurso de correr. Foi verificado que as crianças C1, C3, C4, C7, C8, C9, C10, C11, C13, C14, C15, C19 e C20, apresentaram o recurso de arrastar, no momento em que elas tinham que passar por baixo da cadeira.

As crianças C1, C3, C6, C8, C9, C10, C11, C14, C15, C16, C17, C18 e C20 apresentaram o recurso de engatinhar. O recurso de saltar horizontalmente foi realizado pelas crianças, C1, C3, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C15, C16, C17, C18 e C19, verificado no momento em que elas terminavam de passar por sobre o banco e saltar para cair no chão. O recurso de saltar só com uma perna, foi apresentado pelas crianças C4, C5, C6 e C14. Também foi verificado a realização do recurso de andar, C1, C2, C3, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C15, C17, C18, C19 e C20 e o recurso de galopar pela criança C14.

Dos recursos de equilíbrio, foi verificado o recurso de equilíbrio dinâmico e de equilíbrio estático. Equilíbrio dinâmico foi verificado nas crianças C1, C3, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C16 e C20. E o de equilíbrio estático foi apresentado pela criança C20.

Observando que atividade oferecia obstáculos os quais deveriam ser transpostos, as crianças utilizaram diversos recursos pessoais para alcançarem o objetivo de completar o circuito, recursos que permitiram elas rolar pelo colchão, arrastar-se ou engatinhar por baixo da cadeira, equilibrar-se por sobre o banco e saltar no seu final. E ainda correr, andar, e galopar para locomover-se entre um obstáculo e outro.

Foi constatado na atividade de Roda da Serpente, realizada pela classe 9, na qual as crianças deveriam passar por baixo das pernas dos colegas e segurar na cintura ou ombro do ultimo da fila para ir formando o rabo da cobra, recursos de locomoção.

As crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C10, C11, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19 e C20, engatinharam para poder passar por baixo das pernas do colega e alcançar o “suposto rabo da cobra”. No entanto as crianças C2, C7, C10, C11, C12, C16 e C20, realizaram esta tarefa arrastando-se por baixo das pernas dos colegas e alcançaram o fim da fila igualmente, atingindo assim o objetivo proposto na atividade.

Na atividade de Acertar a Figura, realizada pela Classe 10, na qual as crianças deveriam passar por um pequeno circuito e apontar uma figura com a letra que a professora solicitasse, foi verificada a utilização de recursos pessoais pelas crianças de locomoção como engatinhar, correr, saltar horizontalmente e saltar só com uma perna.

O recurso de engatinhar foi apresentado pela criança C1, C2, C3, C4, e C5. No momento em que eles passavam por um pequeno túnel, feito de arcos e tecido. O recurso de corre foi utilizado pela criança C1. O recurso de saltar horizontalmente, C1, C2, C4, C5 e o recurso de saltar só com uma perna, foram realizados pela C3 no momento em que as crianças deveriam saltar por entre arcos para chegar até o local onde deveriam responder a pergunta da professora.

Foram observados recursos pessoais na atividade de Barra Manteiga, realizada pela Classe 11. Na atividade as crianças deveriam tocar a mão de diversas crianças enquanto contavam a os dizeres “barra manteiga” e quando escolhiam o colega para ser o pegador, deveriam sair correndo.

Foi constatado o recurso de locomoção corrida, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12 e C13, quando as crianças saíam correndo para não serem pegas ou para pegar os colegas.

Na atividade de Patinho Feio da classe 12, onde as crianças estavam sentadas em uma roda, e deveriam ao ser escolhido patinho feio levantar-se e correr atrás do colega para pega-lo antes que este alcançasse o seu lugar, foi constatado que as crianças utilizavam o recurso de locomoção corridas, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, e C11.

A atividade necessariamente exigia este recurso por parte dos participantes se eles almejassem alcançar o objetivo que era pegar o seu colega. Sendo então constatado que todas as crianças participantes da atividade utilizaram da corrida para busca da solução do problema proposto pela atividade.

A atividade Pegar a bola (Classe 13) foi observado recursos de locomoção como correr, e saltar horizontalmente, e de manipulação de pegar-receber.

O recurso de locomoção corrida foi observado pelas crianças, C1, C2, C4, C7, C8, C10, C12, C13 e C14, no momento em que elas partiam para disputar a bola com os colegas e tentar pega-la. Recurso de saltar horizontalmente foi observado no momento em que as crianças aguardavam a professora jogar a bola e muitas vezes mesmo sozinha elas saltavam C2, C4, C6, C7, C8 e C9. E o recurso de manipulação de pegar-receber, foi verificado quando as crianças conseguiam pegar a bola e alcançavam o objetivo proposto pela atividade, C1, C2, C7, C12, C14.

Na atividade de Queimada da Classe 14, o qual era um jogo entre duas equipes onde uma equipe deveria através de acertar a bola lançada do seu campo, acertar as pessoas da equipe adversária, foi constatado recursos de locomoção, e manipulação.

Dentre os recursos de locomoção foi verificado a corrida, C1, C2, C3, C4, C7, C10, C11, C12, C13, C14, C15 e C16. O salto horizontal foi apresentado pelas crianças C1, C3, C4, C5, C6, C8, C10, C11 e C13 e o andar pelas crianças, C8, C9, C11, C13 e C16. Já o recurso de manipulação de lançar foi apresentado pelas crianças, C4, C5, C6, C8, C11, C13 e C14 e o de pegar-receber foi realizado pelas crianças, C6, C8, C10, C11, C13, e C14.

Os recursos de locomoção foram observados no momento em que as crianças procuravam pegar a bola ou esquivar-se dela quando lançada por alguém da equipe

adversária. E o recurso de manipulação foi observado quando as crianças conseguiam pegar a bola, e a lançava para tentar acertar alguém na equipe adversária.

Por fim foi verificado que na atividade de Dança das Cadeiras realizada pela Classe 15, as crianças utilizaram habilidades motoras de locomoção como galopar, andar e correr.

O recurso de galopar foi verificado na criança C15, ela realizou pequenos saltitos, enquanto corria em volta das cadeiras. As crianças C4, C8 e C12, apresentaram o recurso de andar, elas caminhavam em volta das cadeiras enquanto a música tocava na expectativa de sentar-se na cadeira quando a música parasse de tocar. E o recurso de correr, foi realizado pelas crianças, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15, recurso este utilizado por elas para poder locomover-se em volta das cadeiras enquanto a música tocava.

3.5 – Traços de auto-eficácia

Foi observado na atividade da classe 1, de Roda Cantada de Ciranda que as 12 crianças apresentaram traços de auto-eficácia, entre eles: de disposição de (Tentativas de realizar uma mesma atividade e de Não se recusou a realizar a atividade), de Persistência (Persistência na realização da atividade mesmo que a característica inicial tenha mudado e de Participou e tentou realizar todas as atividades propostas), de engajamento (Concentração no momento de realizar uma atividade). Foi observado também que as todas as crianças nesta atividade apresentaram ausência de itens, sendo a ausências mais frequentes: disputa do (Disputar e/ou argumentar com alguém para poder realizar uma atividade), capacidade (Movimentos com a cabeça de afirmação antes da realização da atividade) e insistência e confiança (Maneiras diferentes de realização de uma mesma atividade).

Na atividade da classe 2, de Brincar livremente com brinquedos, sete crianças apresentaram traços de auto-eficácia: Engajamento, disposição e persistência. Nenhuma criança deixou de apresentar algum traço positivo nesta atividade.

Na atividade realizada pela classe 3, de Roda Cantada Sentado, foi verificado que as 15 crianças apresentaram traços de auto-eficácia traços os mais observados foram os de disposição, engajamento, e persistência, e os traços mais ausentes foram os de disputa e o de capacidade.

Na atividade da classe 4 de Estourar Bolinhas de Sabão, foi possível verificar que 21 crianças apresentaram traços de auto-eficácia sendo destacados mais os traços de disposição,

disputa e engajamento. Todas elas deixaram de apresentar algum item, os menos frequentes foram: capacidade insistência e confiança e.

Na atividade da classe 5 de Roda cantada com Gestos, foi observado que 13 crianças apresentaram traços de auto-eficácia positivos e 15 deixaram de apresentar algum deles. Os traços mais observados foram o de persistência, disposição, e os mais ausentes foram capacidade, insistência, confiança e engajamento.

Em relação a atividade 6 de Escorregar no Escorregador, foi constatado que as 10 crianças participantes da atividade apresentaram traços de auto-eficácia, destacando de disposição, engajamento e persistência. E 10 crianças deixaram de apresentar traços, destacando-se a ausência de insistência e confiança.

Na atividade de Acordar o Amigo Urso realizado pela classe 7, foi verificado que onze crianças apresentaram traços de auto-eficácia sendo que os mais frequentes foram o traço de disposição, engajamento. No entanto, foi constatado que as onze crianças também deixaram de apresentar traços de auto-eficácia sendo que os mais ausentes os foram os de disputa, capacidade insistência e confiança e superação.

Na atividade de Circuito realizado pela classe 8, todas as 20 crianças apresentaram traços de auto-eficácia positivos os traços mais observados foram os de disposição persistência, insistência e confiança, engajamento, e varias crianças não apresentaram os itens de disputa e capacidade

Na atividade realizada pela classe 9 de História da serpente 20 crianças apresentaram traços de auto-eficácia, os traços mais ocorrentes foram os traços de engajamento, disposição e de persistência e estavam mais ausentes os de disputa e capacidade.

Na atividade de Apontar a Figura, realizado pela classe 10, foi constatado que cinco crianças apresentaram traços de auto-eficácia, destacando-se os traços mais ocorrentes como os de disposição, engajamento, iniciativa e persistência. Nota-se que 10 crianças não apresentaram algum traço, sendo que os que menos apareceram foram os de disputa, capacidade e superação.

Na atividade da classe 11 de Barra Manteiga, 13 crianças apresentaram traços de auto-eficácia; os traços de disposição, engajamento, e de persistência, foram os mais constatados. Seguintes estiveram mais ausentes disputa capacidade, insistência e confiança e superação.

Tabela 2, distribuição de itens que estiveram presentes e ausentes nas diferentes atividades.

Atividades	Item presentes	Itens ausentes
Roda cantata (1)	45	54
Brincar Livrementemente	21	0
Roda cantada (2)	37	24
Estourar Bolinha de Sabão	91	85
Roda cantada (3)	39	53
Escorregar no Escorregador	39	32
Acordar o Amigo Urso	13	13
Circuito	116	55
História da Serpente	65	89
Acertar a Figura	31	6
Barra e Manteiga	67	49
Patinho Feio	51	44
Pegar a Bola	63	70
Jogo de Queimada	70	64
Dança da Cadeira	78	59

Na atividade realizada pela classe 12 de Patinho feio, foi verificado que as 11 crianças apresentaram traços de auto-eficácia os mais ocorridos foram disposição, engajamento, iniciativa e de persistência e os que menos foram encontrados foram disputa, capacidade insistência e confiança e de superação.

Na atividade que a classe 13 realizou de Pegar a Bola, foi constatado que 15 crianças apresentaram traços de auto-eficácia traços sendo a mais observada disposição, disputa, engajamento e persistência. Os mais ausentes foram os de capacidade, insistência e confiança e superação.

Na atividade de Jogo de Queimada da classe 14, foi observado as 16 crianças apresentaram traços de auto-eficácia traços os que mais se destacaram foram os de disposição, engajamento, iniciativa e de persistência. E os mais ausentes foram o de capacidade, insistência e confiança, e de superação.

E por fim na atividade de Dança das Cadeiras realizada pela classe 15, foi constatado que 16 crianças apresentaram traços de auto-eficácia sendo que a maior ocorrência foi dos traços de disposição, disputa, persistência engajamento e de persistência entre os mais

ausentes destacam-se os traços de capacidade e insistência e confiança. Tais resultados podem ser visto na Tabela 2.

Verifica-se que as atividades circuito e de bolinha de sabão foram as que as crianças manifestaram mais traços de auto-eficácia, enquanto que a atividade de Brincar com o Brinquedo foi a que houve mais ausência de traços de auto-eficácia seguida da atividade de Montar a figura. Observa-se ainda que as atividades de acordar o urso amigo e Brincar com livremente com brinquedos foram as atividades em que menos as crianças demonstraram traços de auto-eficácia. E as atividades de Estoura Bolinha de sabão e História da serpente foram as que mais apresentaram ausência de traços de auto-eficácia.

CAPITULO IV - DISCUSSÃO

As atividades que ofereceram mais oportunidades para o estabelecimento de inter-relações pessoais foram: Acordar o amigo urso, Barra e Manteiga, Patinho feio e de Jogo de queimada, nestas atividades 100% das crianças participantes estabeleceram algum tipo de inter-relação pessoal como colega.

Com relação à atividade de acordar o urso as ações de pegar e fugir motivaram todas as crianças a estabelecerem inter-relações pessoais, considerando que qualquer toque ou contato foi interpretado por inter-relação pessoal nesse estudo, isto ocorreu também na atividade de Barra manteiga, onde todas as crianças tiveram que tocar na mão do colega e depois sair correndo, porém foi verificado além de toques nas mãos, conversas e até empurrões.

Na atividade da classe 12 de patinho feio, a estrutura básica da atividade também era de pegar e fugir. Todas as crianças participaram da atividade, foram pegadas e pegaram, além disso, foi observado também que enquanto as crianças corriam em volta da roda as crianças que formavam a roda ficavam falando e gritando o nome do fugitivo e do pegador. Já no jogo de queimada, foram observadas conversas sobre como se proteger da bola, como jogar a bola, empurrões tentando se proteger da bola e toques involuntários quando as crianças corriam para lados diferentes. Tais ações permitiram com que todas as crianças se inter-relacionassem. Verifica-se que as atividades que favorecem o contato físico como o toque e a conversa entre as crianças são atividades que podem contribuir para um maior estabelecimento de inter-relações pessoais.

Assim as atividades sugeridas pelos professores destas classes promoveram um ambiente favorável que permitiu a realização de inter-relações pessoais, as quais podem contribuir com o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Tal afirmação torna-se possível, pois estas classes obtiveram resultados expressivos referentes aos atributos pessoais de disposições geradoras, e recursos pessoais também. Em todas estas atividades (Acordar o amigo urso, Barra e Manteiga, Patinho feio e de Jogo de queimada) ocorreram também disposições geradoras e uso de recursos pessoais.

Outros estudos também constataram a ocorrência de inter-relações. No estudo de Ramalho (1996) observando atividades livres das crianças durante o recreio os atributos pessoais das crianças não apresentaram alterações em relação ao desenvolvimento. Comparando os com os resultados obtidos nesse estudo, identifica-se que em ambos

ocorreram inter-relações pessoais e uso de recursos, no entanto, as atividades dirigidas podem ser mais eficientes para o desenvolvimento de atributos pessoais como disposições e recursos do que as atividades livres como o recreio.

Com relação às atividades das classes que ofereceram melhor oportunidades de manifestações de Disposições geradoras foram observadas as atividades de Brincar com Brinquedos, de Acordar o amigo Urso, participar de Circuito e Montar figuras, onde todas as crianças que participaram das atividades apresentaram disposições geradoras. No entanto foi identificado também disposições disruptivas em todas estas atividades.

Na atividade de Brincar livremente com os Brinquedos crianças prontamente se colocaram a disposição para realizar a atividade, dentre as disposições mais observadas encontram-se as disposições geradoras de disposição e engajamento. Entretanto, as brincadeiras realizadas apresentaram pouca movimentação das crianças o que pode ser negativo quando se buscam desenvolver alguns dos como recursos pessoais, como ,por exemplo, habilidades motoras ou coordenação e agilidade motora.

A atividade de Acordar o amigo urso, onde todas as crianças participantes apresentaram disposições geradoras verificou-se que as crianças manifestavam curiosidade em ir até o amigo urso e provocá-lo só para ver a reação dele e se ele os pegaria. Esta curiosidade pode ter sido o fator do engajamento e envolvimento como disposição geradora apresentada pelas crianças nesta atividade.

Nas atividades de participar de um Circuito e Acertar a figura foi observado que as crianças manifestavam ansiedade para superar os obstáculos presentes no circuito, podendo ser este o fator desafiador que levou ao aparecimento das disposições geradoras de engajamento, persistência e iniciativa.

Outro conjunto a ser discutido sobre os atributos pessoais são os recursos da criança. Os recursos podem apresentar características ativas ou passivas, quando ativas observa-se no individuo habilidades, conhecimento, destreza e experiências. Quando passivas, verifica-se no individuo limitação ou rompimento da integridade funcional de um organismo, como baixo peso ou dificuldades físicas.

Das atividades observadas neste estudo, as que ofereceram mais oportunidades de desenvolvimento de recursos pessoais foram as atividades: acordar o amigo urso, circuito, Roda da história da Serpente, Acertar a Figura, Barra e manteiga, Patinho feio e Jogo de Queimada. Estes resultados podem ter ocorrido devido às características das atividades apresentadas. Na sua maioria os recursos em destaques nas atividades foram de locomoção como: Correr; deslizar; arrastar; andar; pular e saltar e no jogo de queimada houve também

atividades de manipulação como arremessar e pegar. Em todas elas as crianças apresentaram o recurso de andar, o que é comum para toda e qualquer atividade que tem o movimento como proposta. Observa-se que o andar foi substituído pelo correr, pela velocidade exigida para que o objetivo da atividade fosse cumprido. Assim, na atividade Acordar o amigo urso, este elemento era fundamental para que as crianças fugissem do pegador (urso). Na atividade de circuito, as crianças buscaram passar o mais rápido possível pelos obstáculos, e utilizavam a corrida para conseguir o objetivo desejado. Na atividade de Barra manteiga, e do Patinho feio, o objetivo da atividade era de pegar o colega, ou fugir dele, assim as crianças corriam para alcançar o objetivo pretendido. E na atividade 14 de jogo de queimada as crianças corriam para poder desviar das bolas que eram arremessadas contra elas.

Os recursos de Engatinhar, deslizar e arrastar, foi constatado nas atividades de circuito, de Roda da serpente e de acertar a figura. No circuito as crianças arrastavam-se para passar por baixo de uma cadeira, na história da serpente para formar o rabo da serpente, a criança deveria passar por baixo das pernas de todas as crianças que já estavam compondo a cauda da cobra e utilizavam a habilidade de arrastar ou engatinhar para alcançar o objetivo. E na atividade de acertar a figura, as crianças deveriam passar arrastando-se ou engatinhado por dentro de um túnel para ir até o quadro onde está a figura que ela iria tentar acertar.

A habilidade de saltar este presente nas atividades de circuito, acertar a figura e no jogo de queimada. Nas atividades que possuíam circuito, 8 e 10, as crianças utilizaram desta habilidade para transpassar obstáculos colocados no trajeto a ser percorrido como passar por arcos colocados no chão e subir em bancos e descer e no jogo de queimada, foi observada a habilidade de saltar no momento em que as crianças tentavam pegar a bola. O recurso de manipulação de agarrar e arremessar foram observados apenas no jogo de queimada.

Fazendo uma relação entre as atividades que apresentaram mais recursos pessoais e disposições geradoras destacam-se as atividades de Escorregar no Escorregador, Brincar livremente com Brinquedos, participar de Circuito e Acertar a Figura. Nestas atividades todas as crianças que apresentaram recursos apresentaram também disposições geradoras.

Nota-se que em nestas atividades os recursos de locomoção eram fundamentais para a realização da tarefa. Desta forma tais recursos apresentaram-se como fatores determinantes para que as crianças demonstrassem disposições de iniciativa e engajamento na atividade, o fato das crianças possuir tais recursos ou acharem que possuíam pode ter determinado o grau de envolvimento delas com as tarefas e com os demais companheiros.

Os recursos observados possuem características de locomoção primordialmente, como correr, saltar, andar, engatinhar, se caracterizam como recursos associados com competência

de polo ativo identificados como habilidades, conhecimentos, destreza, e experiências que a pessoa vai tendo ao longo da vida (Krebs, 2003).

Faria et. al. (2010) chegaram a resultados semelhantes quando constataram em uma atividade onde as crianças brincavam livremente, que a exploração de recursos de locomoção entre outros, contribuíram para o desenvolvimento e oportunizaram as relações interpessoais e fortalecimento das disposições curiosidade, iniciativa e empenho para engajar-se em atividades.

Coelho (2007) também verificou nas atividades de caráter lúdico os atributos pessoais de recursos e disposições geradoras. Ele constatou recursos de correr, andar e saltar, e de disposições geradoras (curiosidade, iniciativa). Tolocka et.al., (2009) também encontraram recursos pessoais de saltar, correr entre outros, quando observaram crianças em um ambiente lúdico recursos semelhantes aos observados nas atividades de circuito e de acertar a figura, assim como Tolocka e Brolo (2010).

Com relação aos traços de auto-eficácia, foi constatado segundo o RTAE o aparecimento de traços positivos e negativos de auto-eficácia nas 15 atividades observadas neste estudo. Os traços mais ocorrentes foram os de disposição (Tentativas de realizar uma mesma atividade) engajamento (Concentração no momento, de realizar uma atividade) o traço de disposição (Não se recusou a realizar a atividade) e o traço de persistência (item de Participou e tentou realizar todas as atividades propostas).

As atividades onde crianças mais apresentaram o traço de disposição referente aos itens de “Tentativas de realizar uma mesma atividade” e o de “Não se recusou a realizar a atividade” do RTAE, foram às atividades de Circuito e de Barra manteiga. Nestas atividades as crianças demonstraram por repetidas vezes tentativas para realizar a atividade e a não se recusaram em participar. Tais resultados podem ser devido às características das atividades e de desafio de disputa.

Com relação às atividades circuito e pode-se observar o desafio como uma característica da atividade que pode ter influenciado as crianças. Ambos as atividades possuíam um circuito onde as crianças deveriam completar superando os obstáculos. Tal proposta pode ter desafiado as crianças e por isso a não recusa e a iniciativa de realizarem atividades propostas.

Nas atividades Barra manteiga e havia disputa devido à brincadeira se caracterizar como brincadeiras de pega-pega. Nesta atividade as crianças deveriam pegar o colega, ou evitar ser pego para alcançarem o objetivo da atividade o que ter influenciando na iniciativa e permanência e não recusa na realização das atividades.

As atividades que mais apresentaram este traço engajamento (Concentração no momento de realizar uma atividade) foram às atividades Brincar livremente com brinquedos, Estourar bolinhas de sabão e de Barra manteiga. Nestas atividades as crianças iniciaram as atividades e permaneceram engajadas na tentativa de resolver o problema, pois elas mantiveram no alvo durante a realização da atividade.

As atividades que mais apresentaram o traço e Persistência (Participou e tentou realizar todas as atividades propostas) foram às atividades de Brincar livremente com Brinquedos e Barra manteiga. Nestas atividades as crianças iniciaram a atividade e permaneceram até o final, todas as propostas quando ocorreram foram enfrentadas pelas crianças sem recusa.

Estes itens apontam para que estas crianças demonstrassem traços de auto-eficácia para ao realizar as atividades propostas, concordando com o sugerido por Bandura (1997) a auto-eficácia está diretamente ligada à motivação, persistência e esforço de enfrentar desafios e obstáculos antes, durante e depois à realização da tarefa. Cruz e Viana (1996) apontam que com base em crenças de eficácia pessoal é que os indivíduos escolhem os desafios que vão tentar realizar, decidem a quantidade de esforço que vão despender, durante quanto tempo vão manter-se e serão persistentes em relação aos obstáculos e dificuldades apresentados. Sendo assim através destes resultados pode-se inferir que atividades com caráter desafiador e disputas apresentam-se como atividades que podem promover o desenvolvimento da auto-eficácia.

Referentes às atividades que demonstraram menos traços de auto-eficácia foram constatadas as atividades de Acordar o amigo Urso, e de Brincar livremente com Brinquedos.

Na atividade de acordar o amigo Urso, as crianças tiveram que sair correndo, acordar o amigo urso, fugir para não ser pego, e quando alguém era pego a atividade era encerrada, as crianças voltavam para seus lugares e iniciava-se tudo outra vez era uma atividade breve. Foi constatado que após quatro vezes de realização, a atividade foi encerrada pela professora. O que pode indicar que por ser uma brincadeira que o problema foi solucionado rapidamente a atividade se tornou monótona para as crianças, não havendo assim mais disposição para a realização da mesma por parte das crianças o que pode ter influenciando assim na manifestação de traços de auto-eficácia.

Na atividade de Brincar livremente as crianças deveriam pegar os brinquedos e brincar com eles como quisessem cada crianças brincou na em maior parte do tempo sozinha, e não houve na atividade um problema para ser solucionado e nem um desafio para as crianças

alcançarem, diferente do ocorrido nas atividades que mais apresentaram traços de auto-eficácia a atividade de Circuito e de Estourar Bolinhas de sabão.

Estas atividades possuíram como principais características o desafio principalmente na atividade de circuito e de disputa na atividade de Estourar bolinhas de sabão. As crianças nestas atividades permaneceram engajadas na realização da atividade, buscaram meios diferentes de realizar a atividade e disputavam com os colegas para poder realizara atividade, ou conseguir alcançar o objetivo antes do outro. Tais elementos pertencentes à atividade que são diferentes da monotonia e falta de desafio apresentados nas atividades de Brincar livremente com Brinquedos e de Acordar o amigo urso, podem ser o diferencial para promover o desenvolvimento de traços de auto-eficácia nas crianças, e o fundamental para a diferença entre as atividades que mais apresentaram traços de auto-eficácia e as que menos constatarem.

Com relação traços de auto-eficácia e as inter-relações sociais, as atividades que mais oportunizaram estas ocorrências foram as de Acordar o amigo urso, Barra manteiga, Patinho feio e jogo de queimada que apresentaram os traços de iniciativa, engajamento e persistência, todas as crianças também apresentaram inter-relações pessoais.

Durante a realização das atividades as crianças estabeleceram algum tipo de contato com os colegas, através de toque (contato físico) principalmente nas atividades de Acordar o amigo urso, de Barra e manteiga, e de Patinho feio, por serem brincadeiras com característica de pega-pega onde o toque acontece constantemente. E através de conversas principalmente no e jogo de queimada, onde as crianças se comunicavam discutido as situações do jogo, nela ocorreram também inter-relações sociais através do contato físico principalmente através dos esbarrões.

Tais resultados podem ser originados em consequência das experiências vicárias e a persuasão verbal(BANDURA, 1997). No caso das experiências vicárias atuando na formação das crenças através de modelos sociais que providenciam informações, e que quanto maior a similaridade entre modelo e observador, maior a influência. E a persuasão verbal permite, que em situações adversas, uma influência na mobilização do esforço e na persistência para a realização de determinada tarefa (BANDURA, 1977, 1986, 1997).

Sobre as experiências vicárias, Bzuneck (2001) observa que um individuo que consegue êxito em sua atividade, sugere ao colega que ele também é capaz de obter êxitos em desafios semelhantes, e isto o motiva a encarar a atividade proposta. Do mesmo modo ocorre se o individuo observa o outro obtendo fracassos nas suas realizações, este resultado permite o colega julgar a si mesmo incapaz de tal realização, ou seja, a influência pela observação do

desempenho de outras pessoas e isto pode ter ocorrido nas atividades de circuito e de estourar bolinhas.

Referente à persuasão verbal, Bzuneck (2001), afirma ainda que ela ocorre quando o indivíduo recebe incentivo positivo de alguma forma partindo de outra pessoa, explicitando suas capacidades e habilidade para a realização da tarefa proporcionada o que pode ter ocorrido durante as conversas entre as crianças (relacionamentos interpessoais).

Então os resultados deste estudo apontam para a relação entre o sugerido por Bandura (1997) de que a persuasão verbal e as experiências vicárias promovem um melhor julgamento de eficiência do indivíduo sobre si mesmo, contribuindo com o desenvolvimento da auto-eficácia.

Referente à relação entre traços de auto-eficácia e recursos pessoais destacaram-se as atividades de Acordar o amigo urso, Circuito, Acertar a figura, Barra e manteiga, de Patinho feio e Jogo de queimada, apresentando os traços de disposição, engajamento e persistência, e de insistência e confiança. Os recursos mais observados foram os de locomoção de correr, andar, engatinhar, saltar e de manipulação de pegar e arremessar. Em ambas as atividades todas as crianças que apresentaram traços de auto-eficácia e apresentaram também recursos pessoais.

Tais resultados podem ter sido demonstrados devido às experiências de êxitos vivenciadas por estas crianças. Estas experiências podem ter corroborado com o desenvolvimento de recursos pessoais, habilidades que permitem essas crianças se julgarem auto-eficientes em se engajarem na realização das atividades que foram propostas pelos professores. Com isto, a realização destas atividades podem ser frutos de experiência de êxitos das crianças permitindo a elas interagir com o meio ambiente, vivenciando novos desafios, que as fará desenvolver-se, considerando que elas lançarão mão de seus recursos pessoais e aprimorarão estes recursos o que poderá lhes permitir novos êxitos em suas experiências aumentar seus níveis de auto-eficácia, tornando-as dispostas a envolver-se em novas atividades no futuro.

Referente aos traços de auto-eficácia e disposições geradoras das atividades que mais oportunizaram esta ocorrência foram as atividades de Brincar livremente com brinquedos, Acordar o amigo urso e de Circuito, sendo que os traços de auto-eficácia que mais destacaram nestas atividades foram os de engajamento e persistência em ambas as atividades, e também o de disposição nas atividades de Acordar o amigo urso de Circuito. Sendo que as disposições geradoras observadas nestas atividades as que mais destacaram foram as de engajamento, iniciativa, persistência e curiosidade. Esta relação entre os traços de auto-eficácia e

disposições geradoras podem ser reflexo dos desafios que ocorreram nas atividades, permitindo que as crianças tivessem disposição (traço de auto-eficácia), para iniciar a atividade, demonstrando algumas tentativas diferentes, as quais a fizeram persistir em busca do objetivo proposto e engajado, concentrado na tarefa que deveriam realizar.

Nestas atividades foi constatado que todas as crianças que participaram e apresentaram traços de auto-eficácia, apresentaram também disposições geradoras. Pode-se inferir então que a percepção de auto-eficácia das crianças promoverão disposição nelas para envolver-se com a atividade, pois para constatar o que originou as disposições da criança em realizar uma tarefa, deve-se entender que algo influenciou a sua atitude de envolver-se na tarefa. Esta influência pode ser a percepção que a criança possui de que ela é capaz de realizar a atividade, que é a auto-eficácia, impulsionando-a a superar os desafios, as disputas propostas e mantendo-as engajadas nas atividades de maneira muito aplicada.

Desta forma, ao observar a auto-eficácia como elemento que pode estimular a curiosidade, a iniciativa, o envolvimento na atividade, a persistência para perseguir uma meta, a impulsividade, a exclusividade, a impaciência ou a falta de interesse, a indiferença e a insegurança e os recursos locomotores, manipulativos e de equilíbrio, verificou-se que estas categorias relacionam-se com as disposições que a criança apresenta para realizar uma atividade.

Assim o uso de jogos e brincadeiras que exigem uso de habilidades motoras favorece não só o desenvolvimento de habilidades (recursos pessoais), mas de disposições geradoras que podem estar ligados ao aparecimento da auto-eficácia, pois Bandura (1986) afirma que o desenvolvimento da auto-eficácia advém também das experiências que são vividas pelo indivíduo. Entendendo que a auto-eficácia é um sentimento que o indivíduo tem de que é capaz de realizar determinada tarefa (BANDURA, 1986), possuir recursos pessoais para realizar a tarefa torna-se um fator importante para se ter auto-eficácia e envolver-se na atividade, manifestando disposições que podem ser geradoras ou disruptivas.

Na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1977) um dos quatro pilares que sustenta o desenvolvimento da auto-eficácia é o das experiências de êxito. É também apresentado pelo autor como sendo a fonte mais importante para formações das crenças de auto-eficácia no indivíduo. Segundo Bzuneck (2001) os êxitos continuados das tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa, ou vice-versa. No entanto, se ocorrem fracassos repetidos, significa que há um senso mais pobre de auto-eficácia, assim em uma tarefa as realizações permitem um *feedback* positivo ao aluno,

no entanto, o fracasso não influenciará no aumento de crenças de auto-eficácia pelo aluno (SCHUNK, 1989).

Os êxitos a que Bzuneck (2001) se refere podem estar atrelados ao conjunto de recursos que o indivíduo possui para realizar determinada tarefa, estes recursos podem estabelecer o sucesso ou o fracasso na realização da tarefa. Consequentemente ao envolver-se na prática de uma determinada tarefa o indivíduo irá aprimorar suas habilidades pessoais (recursos) os quais permitirão o indivíduo ter mais experiências de êxito, aumentando assim os níveis de auto-eficácia. Entretanto este “envolver-se” está diretamente ligado com as disposições apresentada pelo indivíduo.

Desta forma as disposições pessoais estabelecem uma relação com traços de auto-eficácia. Em um estudo com crianças e adolescente engajados na prática esportiva, com relação à modalidade de tênis, Copetti (2001) observou um conjunto de disposições. Estas disposições foram constatadas na vontade das crianças e adolescente em iniciarem-se no esporte e permanecer engajados na modalidade; para ele estas evidências apontaram também para a disposição de conceituar o desempenho, quando positivo e negativo, ou seja, para abandonar ou permanecer na atividade e para a auto-eficácia, assinalando deste modo para a relação que a auto-eficácia tem com as disposições da pessoa.

Assim, no caso deste estudo, pode-se inferir que a maneira como a criança se sente capaz de realizar determinada tarefa irá gerar disposição, principalmente geradora para que ela inicie uma determinada atividade e permaneça até o seu fim, sendo os recursos um dos fatores propulsores desta iniciativa.

Bandura (1986) considera que os julgamentos de auto-eficácia são uma espécie de mediadores entre as reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidades) e o próprio desempenho, ou seja, não significa que julgar-se eficiente, torna o indivíduo de fato capaz e habilidoso e engajado para realizar uma determinada atividade com sucesso. No entanto, quando a criança possui o recurso ou habilidade para realizar uma determinada tarefa, este fator por fazê-la julgar-se auto eficiente e com disposição de envolver-se na tarefa.

Um dos pilares que promove o desenvolvimento da auto-eficácia são as experiências de êxito (BANDURA, 1977), entendendo assim que quanto mais experiências de sucesso a criança já teve em sua vida, mais auto eficiente ela se julgará frente a uma tarefa a ser realizada. Foi possível constatar êxitos e sucesso na atividade de circuito, quando as crianças conseguiam chegar até o final do percurso superando todos os obstáculos colocados. Foi possível observar êxito também na atividade de acertar a figura quando as crianças conseguiram superar o circuito inicial, chegaram até o quadro e acertaram a letra da figura

mostrada pela professora. Na atividade de patinho feio, foi possível observar o êxito das crianças ao alcançar o objetivo da atividade quando pegavam o colega, ou quando o fugitivo conseguia chegar até o lugar do pegador sem ser pego e no jogo de queimada, quando as crianças conseguiram queimar o colega, ou desviar de uma bola arremessada pelo adversário.

Pode-se inferir que o fator observado que pôde contribuir para que as crianças tenham tido êxitos em suas experiências foram as suas habilidades para realizar determinada tarefa. Com isso, se as crianças possuem os recursos necessários para dar a resposta solicitada na atividade, elas podem se julgar mais eficiente para realizar a atividade.

Bandura (1997) sugere que a auto-eficácia está diretamente ligada à motivação, persistência e esforço de enfrentar desafios e obstáculos antes, durante e depois à realização da tarefa. Bronfenbrenner e Morris (2006) apresentam a disposição como as forças psicológica necessária para desencadear uma ação, sendo essa força resultante da interação pessoa/contexto, chamada de motivação. Ou seja, para que a criança se engaje em uma atividade ela precisaria julgar-se eficiente em realizá-la.

Os resultados deste estudo apontam para uma possível manifestação da disposição geradora como consequência da auto-eficácia que a criança apresentou, entendendo que quando a criança passou a se julgar capaz de realizar a atividade sugerida apresentou disposições de iniciativa, persistência, engajamento para alcançar o objetivo pretendido e envolveu-se na tarefa.

Além disto, o sentimento de auto eficiência da criança pode ser sustentado pelos recursos que ela possui, advindos das experiências vividas em situações semelhantes. Tal afirmação é sustentada ao se constatar que nas atividades de Roda cantada, de Estourar bolinhas de sabão, de Escorregar no escorregador, de Acordar o amigo urso, de Circuito, de Roda da Serpente e de Acertar a figura, todas as crianças que apresentaram recursos apresentaram também disposições geradoras, indicando que estes recursos pessoais podem ter influenciado no julgamento de auto-eficácia das crianças e colocado sobre si um sentimento de confiança e disposição para envolver-se com a atividade proposta.

Desta forma, os atributos da pessoa mencionados por Bronfenbrenner na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1992) podem ser entendidos aqui, como elementos que geram e são gerados a partir do senso de auto-eficácia que o indivíduo possui, o que torna esse processo de interação do indivíduo com o meio ambiente um procedimento contribuinte também para o desenvolvimento da auto-eficácia, dando a este constructo psicológico um *status* de recurso pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram observadas as seguintes atividades: Roda Cantata de Ciranda Brincar livremente com brinquedos, Roda cantada sentada de Estourar bolinhas de sabão, Roda cantada com gestos Escorregar no Escorregador Acordar o amigo urso, participar de Circuito, História da serpente, Acertar a figura, Barra e manteiga, Patinho feio, Pegar a Bola, Jogo de queimada e Dança das cadeiras.

Tais atividades permitiram surgimento de inter-relações pessoais, as crianças puderam envolver-se umas com as outras através de toques, conversas e em alguns momentos discussões e empurrões.

As atividades Acordar o amigo urso, Barra manteiga, de Patinho feio e jogo de queimada foram as que mais permitiram inter-relações pessoais entre as crianças enquanto que as atividades Brincar livremente com brinquedos, Estourar bolinha de Sabão e Roda cantada configurou-se como as atividades que menos estimularam a inter-relacionamentos sociais.

As atividades proporcionaram também a manifestação de recursos pessoais de uso de habilidades motoras a) locomoção tais como: andar, arrastar, correr, deslizar, engatinhar, galopar e saltar; b) manipulação como: arremessar, chutar, pegar-receber e rolar; c) equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. As atividades que mais geraram manifestações de recursos foram às atividades de Acordar o amigo urso, Circuito, História da serpente, Acertar a figura, Barra manteiga, Patinho feio e jogo de queimada.

As atividades proporcionaram manifestação de disposições geradoras e disruptivas. Das disposições geradoras constatadas estão as disposições de curiosidade, engajamento, iniciativa, persistência, envolvimento e autonomia. Entre as disposições disruptivas encontram-se as de desatenção, timidez, apatia, insegurança falta de Interesse, impulsividade, irresponsabilidade, insegurança, impaciência, indiferença, distração e comportamento explosivo.

As atividades que promoveram mais disposições geradoras foram as atividades de Brincar livremente com brinquedos, Acordar o amigo urso e Circuito. A atividade que mais promoveu disposições disruptivas também foi a atividade de Dança das cadeiras.

As atividades que possibilitaram o toque e conversas entre as crianças foram as que mais favoreceram o aparecimento de disposições geradoras e a maioria estava ligada a

atividades que permitia movimentação das crianças pelo espaço, com utilização de habilidades motoras básicas.

Foi constatado também que as atividades permitiram a manifestação de traços de auto-eficácia de disposição, disputa, capacidade, persistência, insistência e confiança, engajamento e superação. A atividade que mais promoveu traços de auto-eficácia foi a atividade de Circuito e a que menos oportunizou a manifestação de traços de auto-eficácia foi a atividade de Brincar Livremente com brinquedos; e a atividades que teve mais ausência de mais traços de auto-eficácia foi a de História da serpente e a que teve e menos ausência de traços de auto-eficácia foi a atividade de Brincar com brinquedos.

As atividades observadas neste estudo demonstraram também uma relação entre traços de auto-eficácia e recursos pessoais. Esta ligação pode ser resultado do julgamento de eficiência que a criança fez quando ela se deparou com a atividade e entendendo-se capaz de realizá-la devido às habilidades que possuía. Esta ocorrência pode ser verificada na atividade de Circuito onde as todas as crianças que apresentaram traços de auto-eficácia, apresentaram também recursos pessoais positivos.

Outra relação encontrada foi entre traços de auto-eficácia e disposições geradoras. Estes resultados podem ter ocorrido devido ao sentimento de auto-eficácia apresentado pela criança para realizar a tarefa, tornando-a disposta para envolver-se com a atividade proposta. Tais resultados pode ser observado na atividade de Circuito onde as todas as crianças que apresentaram traços de auto-eficácia apresentaram também disposições geradoras.

Foi observado que as atividades promoveram ainda relação entre auto-eficácia e inter-relações pessoais, sendo que esta relação pode ter sido estabelecida devido às experiências vicárias e as persuasões verbais, que ocorreram no momento em as crianças estavam realizando a atividade, apontando desta maneira que as inter-relações pessoais podem promover o desenvolvimento da auto-eficácia.

Desta forma, pode-se inferir que a auto-eficácia é um elemento que advêm das relações estabelecidas com o meio ambiente e que ela influencia nas relações que serão formadas e é influenciada por elas também, atuando diretamente no processo de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v.84, p.191-215,1977.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Clifs: Prentice-Hall, 1977.

BANDURA, A. Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In: Flavell J. H; Ross, L. (Orgs.), *Social and cognitive development: Frontiers and possible futures*,p. 200-239. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

BANDURA. A. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184, 1989.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Clifs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. *Self-efficacy in changing societes*. Nova York: Cambridge University Press, 1995.

BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman. 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.

BROLO, A. L. R. Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da Teoria Bioecológica. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

BRONFENBRENNER, U.*The Ecology of Human development: experiments by nature ansdesing*. Cambridge: Havard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Ecological Systems theory. In VASTA, ROSS.*Six theories of child development: revised formulations and current issues*. London: Jessica Kingley Publischer, 1992.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Orgs.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association Press, 1999.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human development. In BRONFENBRENNER, U. (ed.) *Making human beings human*. Bioecological perspectives on human development. Sage Publication, Inc, 2005.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: LERNER, R. M. *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology*.6, New York: John Wiley Hoboken, 2006.

BZUNECK, J. A. As Crenças de Auto-eficácia e o Seu Papel na Motivação do Aluno. In J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*, p. 116-133. Petrópolis: Vozes. 2001.

COELHO, V. A. C. *Inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento da habilidade de arremessar por cima do ombro*. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

COPETTI, F. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: um olhar orientado pelo modelo Bioecológico. In: KREBS, R. J. et al. *Os processos desenvolvimentais na infância*. Belém: GTR, 2003.

DEMARCO, M. C. *Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos de idade da educação infantil*. 2006. F. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

FARIA, M.C.M. et. al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. *Rev. Movimento*. v. 16, n. 01, p. 113-130, 2010.

FONTAINE, A. M. *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

HAYWOOD, K.M.; GETCHELL, N. *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KREBS, R. J. (org.) *A teoria dos sistemas ecológico: um paradigma para a educação infantil*. Santa Maria: UFSM, 1997.

KREBS, R. J. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela Teoria dos sistemas Ecológicos. In: KREBS, R.J. et al. *Os processos desenvolvimentais na infância*. Belém: GTR, 2003.

LERNER, R. M.; Bronfenbrenner, U. Carer contributions of the consummate developmental scientist. In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

MATSUDO, V. K. R. *Testes em ciência do esporte*. São Paulo: Phorte, 2005.

MEDEIROS, P. C. et., al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.13, n.3, p. 327-336, 2000.

MINAYO, M. C. S. et.,al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORENO, R. M.; RUBUSTINI, F. MACHADO, A. A. A auto-eficácia no Tênis de Campo: Uma Perspectiva da Psicologia do Esporte. *Efdportes.com Revista Digital*. Buenos Aires, Año 10, n. 93, 2006. Disponível em <http://www.efdeportes.com>, acessado em 03 setembro 2012.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011.

PAJARES, M. F. Self-Efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p.543-578, 1996.

RAMALHO, M. H. S. *O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano*.1996. 196f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

REVERDITO, R. S. *Jogo e desenvolvimento: Estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada na cidade de Hortolândia/S.P.* 2011.214f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

SCHUNK, D.H. HANSON, A. R. Self-modeling and Children's Cognitive Skill Learning. *Journal of Educational Psychology*. v. 81, n. 2, p. 155-63, 1989.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p. 207-231, 1991.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, 1995.

SILVA, W. V.; FIGUEIREDO, V. L. M. Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 27, n. 4, p. 329-35, 2005.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A. L. Atividades Físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem Bioecológica. *Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho Humano*, v.12, n. 2, p. 140-147, 2010.

TOLOCKA, R. E. et. al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. *Licere*. v. 12, n. 1, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA
Estado de São Paulo - Brasil
Secretaria Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Projeto: "Jogos em Instituições de Ensino Infantil" (anexo)

Objetivos

Este projeto propõe a oferta de jogos e brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, buscando conhecer o que pensam os profissionais que nelas atuam e o estágio de desenvolvimento das crianças e oferecendo um programa teórico prático sobre este tema, para subsidiar discussões e oferta de momentos lúdicos às crianças visando tornar os ambientes de ensino desta instituição adequados ao desenvolvimento integral.

Antes de o projeto ser iniciado, será encaminhada cópia de seu conteúdo à coordenação das instituições escolhidas para que tome ciência das atividades a serem desenvolvidas e deem a sua anuência. Será, então, enviado convite aos profissionais que atuam diretamente com as crianças e aos pais das crianças por eles trabalhadas para participarem de uma reunião onde o projeto será explicado. Os pais assinarão um termo de participação voluntária, sem prejuízos se houver necessidade de desistência de sua participação.

Serão realizadas entrevistas com os profissionais no que se refere ao nível de escolaridade, atuação profissional e opinião sobre brincar na escola, desenvolvimento infantil e aspectos relacionados à saúde e à sua prevenção. Será oferecido um curso com dez encontros semanais, na UNIMEP ou locais afins, onde serão feitas exposições teóricas e atividades práticas com jogos, brincadeiras e necessidades do desenvolvimento infantil. As atividades práticas serão feitas com grupo de crianças com os quais estes profissionais atuam.



Benefícios do Estudo

A instituição e os funcionários participantes terão contato com profissionais especializados em desenvolvimento, podendo obter dados e informações importantes sobre seus resultados.

Tais dados serão de suma importância para que os funcionários possam refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, fazendo com que maior atenção seja dada a este aspecto.

Confidencialidade (garantia de sigilo)

A menos que seja solicitado por lei, somente o responsável pelo estudo, seus agentes e os comitês de ética terão acesso às informações confidenciais que identifica esta instituição. Para o caso de haver interesse da divulgação do nome da instituição em algum relato de experiência vivida, deverá ocorrer mediante autorização por escrito do responsável pela instituição.

 <p>Universidade Metodista de Piracicaba</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIMEP</p>
<p><i>Certificado</i></p>	
<p>Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado "<i>Jogos e brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil - em busca de autonomia e criatividade</i>", sob o protocolo nº 13/12, da pesquisadora Profa. Rute Estanislava Toloka esta de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UNIMEP.</p>	
<p>We certify that the research project with title "<i>Games and plays in day care institutions: looking for autonomy and creativity</i>", protocol nº 13/12, by Researcher Profa. Rute Estanislava Toloka is in agreement with the Resolution 196/96 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba - UNIMEP.</p>	
<p> Prof. Rodrigo Batagello Coordenador CEP - UNIMEP</p>	
<p>Piracicaba, 04 de maio de 2012</p>	

APÊNDICES

APENDICE A - ROTEIRO DE ANALISE DE TRAÇO DE AUTO-EFICÁCIA

ROTEIRO DE ANALISE TRAÇOS DE AUTO-EFICÁCIA (modelo)

Aspectos a Serem observados	Traços de auto-Eficácia	Traço (+)	Traço (-)	N(O)	Total
1- Tentativas de realizar uma mesma atividade (sim +, não -)	disposição				
2- Disputar e/ou argumentar com alguém para poder realizar uma atividade (sim +, não -)	disputa				
3- Movimentos com a cabeça de afirmação antes da realização da atividade. (sim +, não -)	capacidade				
4- Persistência na realização da atividade mesmo que a característica (sim +, não -)	persistência				
5- Manutenção na realização da atividade após surgencia de algo novo e imprevisto (sim +, não -)	Persistência				
6- Maneiras diferentes de realização de uma mesma atividade, (sim +, não -)	Insistência e confiança				
7- Concentração no momento, (observar o seu objetivo) de realizar uma atividade (sim +, não -)	Engajamento				
8- Realizou a mesma atividade e alcançou o objetivo de maneiras diferente (sim +, não -)	Superação				
9- Recusou-se a realizar a atividade (sim -, não +)	iniciativa				
10- Participou e tentou realizar todas as atividades propostas, (sim +, não -)	persistência				
Total					

APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pesquisa: “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil”

Informações e justificativa do estudo: *As crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições de ensino, perdendo possibilidades de brincar, podendo ter alterações de desenvolvimento em consequência disto, já que pouco tempo é dedicado a brincar e pouco se discute a importância destas atividades para o desenvolvimento infantil nas instituições de ensino.*

Objetivos do estudo: *O estudo visa conhecer o que pensam os profissionais que atuam em instituições de ensino infantil sobre as necessidades da criança brincar para se desenvolver e oferecer subsídios para discussão sobre este assunto.*

Procedimentos e duração do estudo: *O (a) profissional que atua diretamente com as crianças participará de uma entrevista, com perguntas sobre nível de escolaridade, outros cursos realizados, faixa etária, experiências profissionais anteriores, tempo de trabalho e sobre brincar na instituição. Os pais responderão ao Formulário de Atividades do Cotidiano Infantil. Será oferecido um programa com atividades teórico- práticas sobre jogos e brincadeiras, dentro da própria instituição, pelo qual as crianças atendidas por esta instituição participarão das atividades propostas por estes funcionários. Estas atividades serão filmadas para analisarmos a adequação das mesmas para estimular o desenvolvimento da criança.*

Cuidados prévios, riscos e inconveniências: *Caso aconteça qualquer acidente, as providências serão tomadas de acordo com os próprios procedimentos já tomados pela escola, que são: garantia dos primeiros socorros em casos mais “leves” de menor gravidade; não sendo possível a solução pela própria escola, em casos de acidentes mais graves e sérios chama-se imediatamente o SAMU (Serviço de Atendimento Municipal de Urgência). Se houver algum dano com nexo causal inerente a este estudo, indenizações serão feitas conforme indica a Resolução 196/96.*

Os senhores serão informados dos resultados de todos os processos, etapas de avaliação, bem como dos resultados finais do estudo. Se houver qualquer dúvida em relação aos procedimentos, etapas, resultados, os senhores podem procurar antes, durante e após o programa, pela prof. Dra. ^{RESOLUÇÃO} Rute Estanislava Toločka (19) 3124.1515 Ramal 1240 ou 1277.

Este termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e compreendido por todos os

participantes e assinado por eles e seus pais/responsáveis legais.

Nexo causal: não há nexo causal entre o estudo e o acidente.

Resolução 196/96

Liberdade de participação: Os senhores podem desistir de participar desse estudo a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos nesta instituição, sendo solicitado apenas que avisem ao pesquisador.

Os senhores não pagarão nenhuma taxa para participar do programa, e também não receberão nenhuma compensação financeira.

Benefícios do estudo; Este estudo será importante para levantar subsídios para o trabalho com crianças em instituições infantis, contribuindo para a formação profissional.

Confidencialidade; Todas as informações que dizem respeito a sua identidade serão mantidas em sigilo e os dados coletados, utilizados somente para fins didáticos e de pesquisa. Solicitamos sua autorização para uso das imagens registradas durante as filmagens para estes fins.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas por mim, descrevendo o estudo que visa analisar o conhecimento que tenho sobre as necessidades da criança brincar para se desenvolver. Os propósitos desse estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes ficaram claros para mim. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos meus dados quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas e se decidir desistir, informarei a professora Dra. Rute Estanislavá Tolocka.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura funcionário ou do pai do aluno

“Eu _____, responsável pelo aluno _____ da Instituição de Educação Infantil _____ declaro que também tomei conhecimento do estudo e decidi deixá-lo participar, dando meu consentimento livre e esclarecido para efetuação do estudo para fins acadêmicos”. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do voluntário para a participação neste estudo.