

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marna Lopez Nunes

**O ENGAJAMENTO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**Porto Alegre  
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ESEF**

**O ENGAJAMENTO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da UFRGS como pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora:  
Prof. Dra. Nádia Cristina Valentini

Co-Orientadora:  
Prof. Ma. Bárbara Coiro Spessato

**Porto Alegre  
2010**

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar o nível de engajamento de meninos e meninas, o contexto da aula e o comportamento do professor nas aulas de educação física. Foram observadas 26 aulas em duas escolas da rede pública de Porto Alegre. Fizeram parte do estudo 98 alunos; 51 meninos e 47 meninas entre 6 e 10 anos de idade. Foi utilizado um instrumento de avaliação observacional, que avalia engajamento, contexto da aula e comportamento do professor (MCKENZIE, 2002; RINK, 1993). Foram realizados 26 diários de campo e análise estatística.

Os resultados nos demonstram que os alunos estão apresentando baixo engajamento apropriado nas aulas de educação física, e que o contexto das aulas orientadas parece propiciar ao professor oferecer mais instruções e demonstrações aos alunos, sendo o gênero feminino o que mais oferece orientações; diferente do que ocorre nas aulas generalistas, pois o professor usa grande parte do tempo da aula com a organização de materiais e filas, e na intervenção de comportamentos disruptivos.

Palavras-Chave: engajamento; habilidades motoras fundamentais; níveis de atividade física; ensino fundamental; Educação Física.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
1.1	Objetivo geral .....	7
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>8</b>
2.1	Engajamento e competência motora de meninos e meninas ...	10
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>Definição das variáveis.....</b>	<b>17</b>
3.1.1	Engajamento.....	17
3.1.2	Contexto da aula.....	18
3.1.3	Comportamento do professor .....	18
3.1.4	Aula generalista .....	18
3.1.5	Aula orientada.....	19
<b>3.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>19</b>
3.2.1	Tipo de pesquisa.....	19
3.2.2	Crerios de composição da amostra.....	19
3.2.3	Instrumentos de medida .....	20
3.2.4	Procedimentos.....	21
<b>4</b>	<b>ANÁLISE ESTÁTISTICA.....</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>23</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise qualitativa.....</b>	<b>23</b>
5.1.1	O contexto das aulas generalistas e orientadas .....	23
5.1.2	O comportamento de meninos e meninas .....	24
5.1.3	O comportamento dos professores.....	25
<b>5.2</b>	<b>Análise quantitativa .....</b>	<b>26</b>
5.2.1	Engajamento: Meninos x Meninas .....	26
5.2.2	Engajamento: Aulas generalistas x Aulas orientadas .....	27
5.2.3	Engajamento: Gênero do professor .....	29

<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>32</b>
6.1.1	Engajamento.....	32
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

”O desenvolvimento motor é o processo seqüencial e contínuo, relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor se modifica.” (WAYWOOD, GETCHELL, 2004). O indivíduo estabelece relação com o ambiente e a tarefa, os quais o influenciam na realização de determinada meta (NEWELL, 1984). Entretanto ao indivíduo cabe a decisão de escolher como irá interagir com o ambiente e a tarefa, processo que irá interferir no produto final, o movimento. “Os indivíduos usam seus corpos para se moverem com a meta de uma tarefa particular em mente, a qual também atua na restrição de movimentos. (HAYWOOD, GETCHELL, 2004). Neste processo de desenvolvimento o contexto que a criança está inserida, bem como as pessoas que propiciam o aprendizado, são extremamente importantes. Destaca-se na escola o papel do professor para promover o aprendizado.

Com relação à intervenção do professor, é importante que este planeje suas aulas considerando a realidade e a cultura de cada comunidade escolar, além de dominar os conteúdos, para ministrar suas aulas com competência (MORETTO, 2007). Explorando os recursos do ambiente escolar, e materiais que os incentive à realização da prática, o que pode favorecer o aumento do nível de engajamento dos alunos nas aulas, e a aquisição de suas habilidades motoras.

Nas aulas de educação física meninos e meninas demonstram interesses diferentes, pois os meninos se engajam em jogos ou brincadeiras “considerados de menino”, enquanto as meninas se engajam em atividades “consideradas de menina”. As meninas demonstram preferência por jogos educativos (CHERNEY e LONDON, 2006), enquanto os meninos demonstram preferência por modalidades esportivas e brincadeiras com bola (MILLER, 1987). Desta forma, as habilidades motoras fundamentais podem ser adquiridas de maneira desigual.

No estudo realizado por Spessato (2009) meninos demonstraram desempenho motor superior comparado ao desempenho das meninas nas habilidades de locomoção e de controle de objeto. Este estudo nos alerta para a importância em favorecer o engajamento adequado a meninos e meninas nas aulas de educação física, para que possam desenvolver as habilidades motoras fundamentais, tão importantes para o desenvolvimento global do indivíduo.

Antes de chegarem à puberdade meninos e meninas não apresentam diferenças significativas no que diz respeito a tamanho, força, resistência ou habilidade motora que os impeça de jogar juntos ou até mesmo de participarem de competições uns contra os outros (SULLIVAN, ANDERSON, 2004). No entanto, meninos e meninas são motivados a se engajar em brincadeiras e jogos diferentes; meninos brincar de carrinho, enquanto as meninas brincam de boneca. Meninos e meninas são incentivados de maneiras diferenciadas no que diz respeito a sua participação em determinadas brincadeiras (CHERNEY e LONDON, 2006). Mesmo não havendo diferenças biológicas que expliquem a segregação de meninos e meninas quanto ao brincar, é notável a diferença em parques, escolas e clubes, quando os observamos brincando.

Assim é importante favorecer o engajamento de meninos e meninas nas aulas de educação física, de modo que os alunos possam desenvolver as habilidades motoras fundamentais tão necessárias para o desenvolvimento global do indivíduo.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar o engajamento de meninos e meninas nas aulas de educação física, o contexto da aula e o comportamento do professor. Considerando a importância do engajamento para que a criança adquira o hábito de praticar exercícios físicos, tão importantes para desenvolvimento global e saúde.

### **1.1 Objetivo geral**

Investigar o engajamento de meninos e meninas, o contexto da aula e o comportamento do professor nas aulas de educação física, devido à relevância que as aulas de educação física têm em proporcionar vivências motoras diversas aos alunos, que estão num contínuo processo de desenvolvimento de suas habilidades motoras. Sendo o engajamento importante para que a criança adquira o hábito de praticar exercícios físicos, tão importantes para seu desenvolvimento em geral e à saúde.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

“Desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.” GALLAHUE, OZMUN (2002, p.3). Assim, conforme Gallahue devemos considerar as características individuais, o meio no qual o indivíduo está inserido e os recursos de que ele dispõe a fim de executar determinada tarefa.

Das interações que podem ocorrer entre indivíduo, tarefa e ambiente, podemos ainda obter distintas respostas de movimento pela criança, o que a levará ao sucesso ou não no seu engajamento em jogos ou em esportes na fase adulta se incluir em sua rotina o hábito de praticar exercícios físicos (NEWELL e HAYWOOD, 2004).

Para que as crianças obtenham sucesso nos esportes seja na adolescência ou na vida adulta, é necessário que dominem as habilidades motoras fundamentais, pois estas são o alicerce para as habilidades motoras especializadas. O indivíduo que não apresenta na infância um bom desempenho das habilidades motoras fundamentais terá sua participação reduzida em jogos e esportes (OKELY, BOOTH e PATTERSON, 2001b; FISHER, et al; 2005). Portanto, é importante que a criança tenha o domínio das habilidades motoras fundamentais para que não se afaste de atividades físicas e de projetos relacionados ao esporte por não se achar capaz de realizá-los.

As crianças que não possuem um repertório motor amplo se engajarão menos em esportes e por conseqüência não aproveitarão os benefícios que os exercícios físicos proporcionam à saúde e ao seu próprio desenvolvimento. Desta forma, “Níveis inferiores de aptidão física terminam por excluir as crianças de diversas atividades físicas e brincadeiras infantis, conduzindo-as à inatividade”. BERLEZE, HAEFFNER e VALENTINI; (p.135, 2007).

A vida atribulada e a pouca segurança nos espaços públicos de lazer fazem com que pais se rendam às tecnologias, como por exemplo, a televisão e o videogame, para ocupar seus filhos. Essas atividades não contribuem para o desenvolvimento global da criança, que tem, muitas vezes, oportunidades restritas de praticar atividades físicas e ter diferentes vivências motoras, o que favorece a



inatividade, podendo levar a criança à obesidade. “Com os avanços tecnológicos da sociedade moderna, algumas das crianças e adolescentes têm se tornado nas últimas décadas mais sedentárias, incrementando problemas como a obesidade.” MATSUDO; ARAÚJO; MATSUDO; ANDRADE E VALQUER (p.15, 1998). Por outro lado, as aulas de educação física podem proporcionar aos alunos diferentes vivências motoras, que podem favorecer o desenvolvimento da competência motora e conseqüentemente facilitar o engajamento em atividades físicas, evitando o sedentarismo e a possível obesidade, e favorecendo o desenvolvimento de competência motora.

No contexto escolar o professor é o mediador entre a aprendizagem do movimento e o aluno. Para Moreira e Axt (1986) a qualidade do ensino dependerá da formação do professor. Fatores como a baixa remuneração ou as condições precárias da rede de ensino mesmo que sejam minimizadas não serão determinantes no ensino como o professor que detém o conhecimento do conteúdo. Assim, a intervenção do professor de educação física é fundamental no que tange o desenvolvimento motor das crianças, pois cabe a ele contemplar o aprendizado das habilidades motoras fundamentais nas aulas de educação física, por meninos e meninas, de forma que as crianças criem um repertório motor diversificado, para que no futuro possam escolher em que modalidade esportiva irão se engajar.

Visando o engajamento e a aquisição de novas habilidades, deve o professor buscar tornar suas aulas motivantes e com significado para as crianças, considerando as experiências prévias dos alunos para a construção do que está sendo ensinado. No estudo realizado por Valentini (2002), os alunos que vivenciaram práticas com técnicas de motivação, desenvolveram percepções positivas sobre competências e aumentaram o interesse e o engajamento no processo de aprendizagem. Esses resultados apontam a importância de se incorporar estratégias motivacionais nas aulas de educação física a fim de aumentar o engajamento. Entretanto, não cabe exclusivamente ao professor o sucesso no engajamento da criança. Para que a aprendizagem seja efetiva o professor deverá contribuir encorajando o aluno a conhecer seus objetivos, e assim, construir de forma conjunta a meta de aprendizado. Dessa forma o professor passa a ser um mediador do processo de ensino aprendizagem no qual as metas de curto, médio e longo prazo passam a ser referência de planejamento para as aulas (SCHMIDT e WRISBERG, 2001). O indivíduo é agente no seu desenvolvimento a partir do

momento em que faz escolhas; como quando supera obstáculos, e escolhe a maneira que irá realizar a tarefa para atingir sua meta. A aprendizagem não é passiva, o aluno tem que se tornar autônomo no processo de aprendizagem no sentido de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento. Na medida em que o indivíduo firma vínculos com o seu meio, interagindo, acontece o desenvolvimento. (MANOEL E PERROTI, 2001) nesse sentido o professor, aliado ao contexto de aula e as tarefas que proporciona pode vir a favorecer o engajamento dos alunos.

## **2.1 Engajamento e competência motora de meninos e meninas**

As crianças se envolvem em uma gama de experiências (brincadeiras, jogos) que para o seu sucesso exigem a movimentação de seu corpo, o que possibilita a continuidade do seu desenvolvimento global. Portanto, o desenvolvimento adequado das habilidades motoras fundamentais é primordial para o engajamento da criança em jogos e em brincadeiras que utilizam estas habilidades. Por sua vez, as habilidades motoras fundamentais quando combinadas, são a essência dos esportes, e quando trabalhadas adequadamente na infância incentivam a participação da criança em diferentes modalidades esportivas favorecendo para que no futuro esta criança se mantenha ativa (HAYWOOD E GETCHELL, 2004).

De acordo com Valentini (2002), o gesto motor deve ser repetido em várias circunstâncias pelas crianças, em contextos que possibilitem sempre aumentar a complexidade do gesto, a fim de favorecer a proficiência do movimento. Além de executarem as habilidades motoras fundamentais é preciso que recebam uma instrução adequada para que cheguem ao nível maduro dos movimentos. E para o aprimoramento dos mesmos é importante a repetição contextualizada dos gestos, a fim de que o indivíduo passe dos movimentos rudimentares para o estágio dos movimentos maduros. O ideal é que a repetição seja feita num contexto que se aproxime da situação real de jogo, buscando resoluções e fazendo uso de materiais diversos. Dessa forma o ensino adequado e a prática organizada colaboram para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais maduras (GARCIA E GARCIA, 2002; VALENTINI 2002; GOODWAY, RUDISILL E VALENTINI, 2002).

Priorizando uma prática organizada e mantendo a sistematização das aulas pode-se modificar o padrão motor das crianças desde que se possibilite um alto

engajamento influenciando de maneira positiva ao desenvolvimento e a competência motora, mas se faz necessário compreender o meio no qual a criança está inserida e as conseqüências que este pode provocar no seu desenvolvimento.

Valentini e Toigo (2005) afirmam que a criança para se engajar efetivamente em uma atividade precisa vivenciar certo sucesso nas atividades que a ela são propostas. O engajamento do aluno é primordial para que ele alcance níveis adequados de aptidão física e de habilidades motoras (Carniel e Toigo, 2003). Portanto, o trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação física nas escolas, pode ser de extrema relevância, para que as crianças tenham um desenvolvimento adequado das habilidades motoras fundamentais, e se engajem sistematicamente na realização de atividades físicas.

A educação física pode ter um papel importante no aumento dos níveis de atividades físicas realizadas pelas crianças (Dale, Corbin e Dale, 2000). Utilizar do potencial de aumentar o nível de engajamento de meninos e meninas, tanto pelos níveis de atividade física quanto pelo desenvolvimento da competência motora, se torna importante considerando as dificuldades de alcançar a maturidade nos padrões fundamentais de movimento (SPESSATO, 2009).

Observamos que entre as crianças o contexto exerce relevante influência, no desenvolvimento humano, (BROFENBRENNER, 2002). O ambiente escolar e o familiar propiciam às meninas e meninos vivenciar oportunidades culturalmente distintas (BRAZELTON e SPARROW, 2002). Meninos e meninas são incentivados de maneiras diferenciadas no que diz respeito a sua participação em determinadas brincadeiras (CHERNEY e LONDON, 2006). Essas diferenças nas vivências proporcionadas influenciam no engajamento, em atividades esportivas, e no desenvolvimento de habilidades motoras de meninos e meninas.

Desde muito cedo os pais apresentam para seus filhos, o que é considerado comportamento adequado culturalmente para meninos e meninas. Em muitas situações os pais não se sentem à vontade ao observarem seus filhos com brinquedos que são ditos próprios para crianças do sexo oposto (BRAZELTON e SPARROW, 2002). Essa reação recairá no incentivo que os pais darão a seus filhos diferenciando os estímulos se a criança for menino ou menina, e que refletirá na diferença de desenvolvimento de habilidades e preferências.

As meninas demonstram preferência por jogos educativos, além de brincarem mais com bonecas e bonecos de pelúcia, o que faz com que elas desenvolvam mais

as habilidades comunicativas (CHERNEY e LONDON, 2006). Por sua vez, os meninos demonstram preferência por modalidades esportivas e brincadeiras com bola, comparados às meninas, o que favorece as habilidades espaciais (MILLER, 1987), importantes para o engajamento bem-sucedido nos esportes.

Além da escolha dos pais de direcionar e incentivar as atividades e brinquedos que julgam ser adequados para seus filhos, as crianças adotam, geralmente, o critério semelhante de julgamento, pois acabam se engajando em atividades consideradas apropriadas para o seu próprio sexo. Tem sido apontado em estudos que as crianças também fazem a classificação de comportamentos, atividades físicas e brinquedos, como sendo ideais para cada gênero (SOLMON, et al., 2003).

O conceito de que alguns jogos, brinquedos e práticas esportivas são mais adequados às meninas ou mais adequados aos meninos está ligado à construção de crenças de auto-eficácia, quanto à atividade que é praticada tanto por parte de meninos quanto de meninas. Para Bandura (1986) o indivíduo ao julgar sua capacidade de executar uma ação a fim de alcançar determinado desempenho, está criando suas crenças de auto-eficácia, que nada mais são do que expectativas do próprio indivíduo a respeito de si mesmo. Existem algumas evidências a cerca de crenças de crianças sobre a sua competência, que se relacionam à percepção de competência ao realizar determinadas atividades, que são mais atribuídas a um gênero, principalmente, no julgamento das meninas. (Solmon et al, 2003).

Solmon et. Al., (2003) verificou que os meninos eram mais autoconfiantes do que as meninas no desempenho de habilidades exigidas para prática do hóquei. Entre as meninas também havia divergência, pois as que percebiam a atividade como masculina demonstravam menos confiança para aprender hóquei do que as meninas que não faziam este julgamento de gênero.

As pessoas são levadas a pensar que se um esporte exige mais a valência força, então, este é ideal para os meninos e não para as meninas, e assim determinam o que é apropriado para cada gênero (SPESSATO, 2009). Este pensamento faz parte do senso comum, dificultando a inserção das meninas nas mesmas práticas das aulas de educação física, como ocorre quando o jogo é o futebol, por exemplo.

As tentativas muitas vezes frustradas dos professores em proporcionarem a meninos e meninas as mesmas condições para que possam desenvolver as

habilidades motoras, de forma que não haja condições desiguais, não vão de encontro com a visão biológica fortemente presente que conduz a estereótipos de gênero. De maneira que os professores que fazem vista grossa a esta perspectiva na aprendizagem, não têm sucesso ao proporcionar a educação física que as crianças necessitam (KIRK, 2003).

Nas aulas de educação física alunos e professores fazem seu próprio diagnóstico a respeito das atividades que acreditam ser mais apropriadas para meninos e meninas, o que motiva um encorajamento maior por certas atividades em detrimento de outras. É por este encorajamento e desencorajamento em algumas circunstâncias, que os meninos são muito incentivados a jogar futebol e as meninas não, por exemplo. De fato as meninas têm uma tendência a se engajarem em atividades que julgam ser femininas do que atividades que julgam ser masculinas. Os conteúdos que contemplam o currículo da educação física tendem a privilegiar as atividades consideradas masculinas (CHERNEY e LONDON, 2006).

Assim, pelo fato de as meninas não participarem de atividades que julgam ser masculinas, podem estar abstendo-se de desenvolver habilidades motoras que serão essenciais para a prática de atividades físicas. A crença nas habilidades individuais, as práticas positivas na educação física e as posturas em relação à atividade física são motivos pertinentes ao aprendizado de habilidades motoras (LARSON e SILVERMAN, 2005). As crianças que adquirem habilidades motoras percebem-se mais competentes e sentem-se realizadas no que tange suas experiências motoras na educação física. Estes sentimentos fazem a criança ter mais coragem e vontade de aumentar o comportamento engajado. Em vista disso tendem a ter um comportamento mais positivo com relação às atividades físicas e as aulas de educação física.

A percepção de competência tem relação com a resposta das crianças no engajamento em atividades físicas, e a desafios relacionados às atividades físicas que são propostas (VALENTINI e RUDISILL, 2004; STODDEN et al., 2008; FISHER et al., 2005). Com relação à atividade física as meninas vêm apresentando percepção de competência inferior a dos meninos (FERRER- CAJA e WEISS, 2000). Desta forma as meninas inclinam-se a se sentir menos motivadas e por isso não participam freqüentemente de atividades físicas. Os índices baixos de participação em atividades físicas tem relação com a menor competência e também com a condição sedentária da população, incentivando as pessoas à inatividade.

O engajamento em atividades físicas de uma menina de 11 anos foi condicionado à percepção de competência desta menina quando a mesma tinha nove anos (DAVISON, DOWNS e BIRCH, 2006 apud SPESSATO, 2009). Nesse contexto favorecer um ambiente que incentive o engajamento e desenvolva a competência motora é fundamental.

A capacidade em realizar as habilidades motoras é necessária para a formação de uma percepção de competência positiva (LARSON e SILVERMAN, 2005). As crianças que julgam ser mais competentes nas habilidades motoras fundamentais praticam mais atividades físicas do que aquelas que acreditam ser pouco competentes. Harten, Olds e Dollman (2008), verificaram que os meninos mais ativos também eram os que apresentavam uma competência mais alta quando comparados aos meninos que eram pouco competentes. Todavia, essa constatação não é observada nas meninas, sendo isso possivelmente devido à forma como interagem, pois são mais inclusivas, buscando adaptar jogos ao alcance das habilidades dos outros participantes demonstrando maior interesse na interação social do que na habilidade motora (GARCIA, 1994; HARTEN, OLDS e Dollman, 2008; CHERNEY e LONDON, 2006).

O modo como meninos e meninas interagem no momento da aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, é muito divergente. Percebe-se que meninos e meninas buscam interagir com crianças que apresentam os mesmos padrões, definindo com quem irão brincar pela característica de ser do mesmo gênero. As meninas procuram brincar juntas, realizando atividades que tenham o foco na interação social, ao passo que os meninos têm a tendência de se concentrarem mais na habilidade que estão executando, e demonstram-se mais competitivos, almejando o reconhecimento quando estão em situações de sucesso. O comportamento das meninas, em geral, é de ajudar ao colega e por vezes, não exigem atenção do professor durante realização da atividade (GARCIA, 1994). Esse comportamento de interação pode levar o professor a dar menos atenção às meninas, que por sua vez influenciará no seu *feedback*, desenvolvimento e aprendizagem.

Observando a interação das crianças no momento em que aprendem habilidades motoras fundamentais, notamos a diferença na maneira como interagem, o que pode justificar em parte, as distinções de desempenho encontradas em alguns estudos (GARCIA, 1994; VALENTINI, 2002; GOODWAY, RUDISILL e

VALENTINI, 2002). Por esta razão as aulas de educação física devem buscar contemplar as diferenças entre meninos e meninas no momento da aprendizagem, utilizando-se de atrativos de acordo com o interesse das crianças, para que as mesmas obtenham o melhor resultado na aquisição das habilidades motoras fundamentais.

Spessato (2009) verificou os efeitos de uma intervenção motora inclusiva com contexto motivacional para a maestria no desempenho motor das HMF e no engajamento. Com relação ao engajamento meninos e meninas apresentaram através da intervenção níveis adequados de engajamento em uma intervenção com estratégias motivacionais e de ensino voltadas a aumentar o engajamento. Os resultados não apontaram para diferenças significativas entre meninos e meninas em nenhum momento avaliativo (início da intervenção, momento intermediário e final). Para Spessato (2009) é provável que essas diferenças não tenham sido demonstradas em função das estratégias de ensino utilizadas e do número de professores auxiliares que participaram do processo interventivo. Ao término da intervenção as mudanças no desempenho motor demonstraram os benefícios para meninos e meninas no desempenho motor. Meninos e meninas demonstraram os quatro comportamentos de engajamento semelhantes desde o início da intervenção.

As diferenças de engajamento em atividades físicas entre meninos e meninas são bastante discutidas na (MCKENZIE, MARSHALL, SALLIS & CONWAY, 2000; FAIRCLOUGH & STRATTON, 2006). Embora nesses estudos o foco da discussão seja centrado no engajamento para o aumento da atividade física e de sua intensidade e não direcionada especificamente ao desenvolvimento de habilidades, os meninos parecem se engajar mais do que as meninas (Barnett, van Beurden, Zask, & Brooks, 2002; McKenzie, Sallis, Pochaska, Conway, Marshal, & Rosengard, 2004).

Essas diferenças não foram encontradas no estudo, pois meninos e meninas demonstraram engajamentos semelhantes ao participar de intervenção com contexto motivacional direcionado a maestria, semelhantemente aos estudos conduzidos com crianças americanas pré-escolares (Parish, Rudisill, & Onge, 2007). Embora sejam necessários mais estudos comparando o engajamento em contextos tradicionais, esses resultados são favoráveis à implementação do contexto motivacional para a maestria como um programa efetivo na redução das diferenças de engajamento de meninos e meninas.

Outros estudos investigaram o engajamento em aulas de educação física, mas não investigaram a diferença entre meninos e meninas. Esses estudos nos levam a crer que o tempo de engajamento em aulas tradicionais está abaixo de 50% tanto para meninos quanto para meninas. Carneil e Toigo (2003), por exemplo, investigaram o tempo de engajamento em cinco escolas particulares de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As autoras constataram que o tempo de aprendizagem significativa representou apenas 29.9% de toda a aula, o que equivale a 14 minutos de engajamento na aula de educação física, em sua totalidade. Para o tempo de espera os resultados obtidos foram de 44%, 8,6% de instrução e 16,5% de administração. Guedes e Guedes, (1997) também realizaram um estudo, mas em Londrina, Paraná, em que verificaram como era contemplado o tempo nas aulas de educação física. O tempo destinado à administração foi de 15,5%, aguardando, 34,5%, em habilidades e destreza, 1%, em aptidão física, 14%, jogos de baixa organização 6,7%, e 28,3% em atividades esportivas.

Carniel e Toigo (2003) e Guedes e Guedes (1997) ao investigarem o tempo de engajamento ativo entre escolares, constaram que o tempo de engajamento ativo estava aquém do engajamento ativo ideal para influenciar mudanças nas habilidades motoras fundamentais. Buscar estratégias que aumentem o tempo de engajamento ativos dos alunos é extremamente importante para incentivar o aluno a desempenhar com proficiência as habilidades motoras, assim como para obterem bom desempenho nos esportes. Desta forma poderá mantê-los engajados na busca por exercícios físicos importantes para uma vida com hábitos saudáveis.

O estudo de Mckenzie, Marshall, Sallis e Conway (2000) nos alerta também para a importância em promovermos o engajamento das crianças em atividades físicas. Na pesquisa em questão foram avaliados o nível de atividade física, o contexto escolar e o comportamento do professor. Os autores demonstraram que o tempo médio efetivo de aula era de 34,3 min.; enquanto a média do tempo previsto de aula era de 49,8 min. No que concerne ao contexto da aula, o tempo médio de administração foi de 9,3min.; o de conhecimento da tarefa, 2min; e o tempo médio fisicamente ativo de aula foi de 22,9min. De modo que o tempo em que o aluno permanecia fisicamente ativo, considerando o tempo de intensidade moderada à intensa, era de 16,5min. Estes dados são preocupantes, pois menos da metade do tempo das aulas eram destinados à prática de atividades motoras.



### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa, que foi associada a um projeto de doutorado, foi realizada em duas etapas; a primeira se constitui por uma análise qualitativa e a segunda através de análise quantitativa. A partir dos diários de campo produzidos ao final de cada observação de uma aula de educação física surgiram com frequência três categorias de análise, que pareceram importantes discutir: a diferença entre meninos e meninas no engajamento; a diferença entre aulas generalistas e orientadas, que se referem ao contexto da aula, e o gênero do professor. Por esta razão surgiu o interesse em investigar tais comportamentos a fim de verificar suas implicações no engajamento de meninos e meninas.

#### **3.1 Definição das variáveis**

##### **3.1.1 Engajamento**

Para a avaliação do engajamento do aluno foi utilizada a descrição das respostas de comportamento de Rink (1993), modificadas por Martin (2001) e adaptadas por Spessato (2009), adequando-se ao presente estudo. As categorias de comportamento são classificadas em: Engajado motoramente de forma apropriada- exige que o aluno esteja realizando a tarefa proposta pelo professor. Engajado motoramente de forma inapropriada- o aluno está ativo, porém não está engajado na tarefa proposta pelo professor. Não engajado motoramente de forma apropriada- atua como apoio - o aluno está auxiliando na tarefa, porém não está ativo. Não engajado motoramente de forma inapropriada- o aluno não está participando da tarefa e não está oferecendo auxílio. Tais descrições nos permitem identificar o sucesso que o aluno está apresentando nesse engajamento, diferenciando os momentos de engajamento motor e não motor, o que possibilita uma visão objetiva dos comportamentos avaliados.

### 3.1.2 Contexto da aula

Para a avaliação do contexto da aula foi utilizado o *SOFIT-System for Observing Fitness Instruction Time* (MCKENZIE, 2002) de maneira que os comportamentos das aulas foram avaliados em: Administração (transições, organizações, intervalos); Conhecimento do Conteúdo, que é subdividido em conhecimento geral e conhecimento sobre aptidão física (regras, estratégias, comportamento social, conceitos sobre aptidão física) e Conteúdo Motor (atividades que desenvolvam a aptidão física, a flexibilidade, força, o desenvolvimento das habilidades, esportes).

### 3.1.3 Comportamento do professor

Para a avaliação do comportamento do professor também foi utilizado o instrumento de avaliação *SOFIT*, o qual classifica os comportamentos do professor em: Promove aptidão física (o professor deve estar encorajando o aluno à prática da tarefa); Demonstra aptidão física (o professor demonstra a atividade, realiza junto com os alunos); Instrução geral (O professor deve estar corrigindo, descrevendo, ou orientando ou alunos, sem promover engajamento físico); Administração/Organização (o professor deve estar organizando materiais, filas, comportamentos disruptivos); Observa (o professor deve estar observando toda a aula ou grupo de alunos, durante todo o intervalo observado); Realiza outra tarefa (lê jornal, faz ligações, fala com professores, fica de costas para a turma. Assim é possível analisar as atitudes do professor no decorrer da aula, caracterizando seus comportamentos.

### 3.1.4 Aula generalista

A aula generalista foi considerada a aula que tem por característica jogos e brincadeiras, em que as atividades são realizadas sem a intervenção do professor de forma livre. Não se observa um currículo estruturado, e as atividades propostas não necessariamente relacionam-se a um conteúdo específico. A atuação do professor é a de administração e supervisão, principalmente; e a dinâmica da aula

propicia ao professor oferecer menos *feedback*, demonstrações e orientações. Neste contexto é utilizado um número menor de materiais.

### 3.1.5 Aula orientada

Foi considerada a aula orientada, a aula em que o professor orienta os alunos com grande frequência, com o objetivo que otimizar o aprendizado de habilidades motoras. As aulas têm uma seqüência progressiva de conteúdos, com currículo a ser implementado visando à aquisição de habilidades específicas. A aula proporciona uma variedade de materiais favorecendo o engajamento do aluno. Os alunos participam da organização e decisões da aula e práticas de forma lúdica.

## 3.2 Procedimentos metodológicos

### 3.2.1 Tipo de pesquisa

Nesta pesquisa foi adotado um delineamento descritivo observacional e comparativo, com amostra por conveniência. O caráter observacional nos permite a análise qualitativa e quantitativa dos comportamentos observados, enquanto o delineamento transversal permite investigar em diferentes faixas etárias os diferentes indivíduos da pesquisa (THOMAS E NELSON, 2002).

### 3.2.2 Critérios de composição da amostra

Compõe a amostra desta pesquisa 98 alunos de duas escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foram estudados alunos da faixa etária dos 6 anos até os 10 anos de idade, 51 meninos e 47 meninas. Entre eles, 8 alunos são da 2ª série; 43 alunos da 3ª série; 42 alunos da 4ª série e 5 alunos da 5ª série do ensino fundamental. Foram observadas no total 26 aulas, de duas escolas públicas de porto alegre, sendo observadas 10 aulas em uma escola e 16 na outra escola. Dessas aulas 19 foram classificadas como generalistas e 7 como orientadas. As turmas tinham em média 19,8 alunos ( $dp=3,8$ ) sendo 10,07 meninos ( $dp=2,8$ ) e 9,7 meninas ( $dp=3,5$ ). A duração efetiva da aula teve em média 34,9 minutos

(dp=3,1 minutos) sendo que o tempo proposto na grade era de 45 minutos. Das aulas 7 professores eram homens e 3 eram mulheres.

### 3.2.3 Instrumentos de medida

Para a avaliação do engajamento do aluno foi utilizada a descrição das respostas de comportamento de Rink (1993), modificadas por Martin (2001) e adaptadas por Spessato (2009). As categorizações criadas por Martin (2001) possibilitam avaliar o engajamento do aluno nos diferentes comportamentos apresentados por este durante a aula, diferente do instrumento *SOFIT-System for Observing Fitness Instruction Time* (MCKENZIE, 2002), o qual somente avalia o nível de atividade física do aluno. Podemos citar como exemplo o aluno que apresenta comportamento perturbador, e está ativo, mas, no entanto não está engajado na tarefa proposta pelo professor. Assim a descrição dos comportamentos criada por Rink (1993), avalia a qualidade do engajamento do aluno, e não somente o quanto este está ativo. Avalia os alunos quando assumem comportamentos disruptivos e também seu desempenho no engajamento no decorrer da aula. Através deste instrumento o engajamento do aluno é avaliado de acordo com o seu comportamento predominante em cada momento da avaliação. Nos primeiros 10s é observado o seu comportamento, e nos 10s subseqüentes procede-se à anotação do comportamento predominante naquele intervalo de tempo, perfazendo 4 minutos de observação; o que soma 12 observações. Sendo o aluno classificado como Engajado motoramente de forma apropriada (EMFA); Engajado motoramente de forma inapropriada (EMFI); Não engajado motoramente de forma apropriada- atua como apoio (NEMFA) e Não engajado motoramente de forma inapropriada (NEMFI).

O instrumento *SOFIT-System for Observing Fitness Instruction Time* (MCKENZIE, 2002) foi utilizado para avaliar o contexto da aula e o comportamento do professor, sendo classificado o contexto em Conhecimento do conteúdo, que é subdividido em conhecimento geral e conhecimento sobre aptidão física (regras, estratégias, comportamento social, conceitos sobre aptidão física) e Conteúdo motor, que é subdividido em aptidão física, prática da técnica, jogos/esportes e outros/*freeplay*. E quanto ao comportamento do professor o SOFIT permite classificar os comportamentos em: Promove aptidão física; demonstra aptidão física, instrui, administra/organiza; observa e realiza outra tarefa. Uma fita pré-gravada para

marcar o tempo de avaliação foi utilizada nas observações. Nos primeiros 10s deveria ser observado o contexto e o comportamento do professor, para nos 10s subsequentes anotar o comportamento observado.

#### 3.2.4 Procedimentos

As observações foram realizadas mediante autorização das escolas, dos pais e dos professores via termo de consentimento (apêndices A, B e C respectivamente). O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da UFRGS (Processo nº 2003109). Sem exceção todas as observações foram realizadas nas respectivas escolas. Para não prejudicar o andamento das aulas, o pesquisador usou de muita discrição, a fim de minimizar o efeito da sua presença no ambiente da aula. Os termos de consentimento foram entregues com uma semana de antecedência ao início das análises.

Para dar início às observações da aula de educação física com o SOFIT, foi considerada a presença de 51% dos alunos, sendo finalizadas as observações quando mais de 51% dos alunos já se encontrava fora da área de instrução.

Depois de realizadas as coletas os dados estatísticos foram para análise através do programa estatístico SPSS 14.

#### 4 ANÁLISE ESTÁTISTICA

Os diários de campo foram utilizados como base para a análise estatística. A análise foi realizada dos temas que emergiram dos diários de campo. Os temas foram diferenças de comportamento de meninos e meninas, tipo de aula, e o gênero do professor.

Testes estatísticos ANOVA *Oneway* foram realizados para identificar diferenças entre os comportamentos (EMFA, EMFI, NEMFA, NEMFI) X meninos e meninas; comportamentos (EMFA, EMFI, NEMFA, NEMFI) X aulas generalistas e orientadas; e comportamentos (EMFA, EMFI, NEMFA, NEMFI) X gênero do professor. Foi adotado nível de significância de  $p < 0,05$ .

## 5 RESULTADOS

### 5.1 Análise qualitativa

#### 5.1.1 O contexto das aulas generalistas e orientadas

Nas observações dois tipos de aulas predominaram uma aula onde o professor tinha uma interação maior com os alunos e os corrigia freqüentemente (no presente estudo denominada orientada) e uma onde o professor deixa os alunos mais livre para realizarem as atividades que eles gostam (no presente estudo denominada generalista).

Nas aulas orientadas os alunos tinham mais responsabilidades em aula, no sentido de ficar responsáveis pelos materiais do início ao final da atividade, o que não ocorria com os alunos das aulas generalistas, visto que o único objeto da aula era uma ou duas bolas, que eram recolhidas e entregues ao professor no encerramento da aula. Nas aulas generalistas o professor não conseguia incluir a maioria dos alunos no contexto da aula. Apesar de o jogo possibilitar ao aluno tomar iniciativas que incentivem a sua inteligência e suas habilidades motoras, os alunos mostravam-se perdidos, em meio ao espaço físico da aula, este espaço não era delimitado, somado à atividade com poucas regras, dificultando o engajamento de todos. Alguns alunos que eram excluídos pelos outros colegas por motivos de desempenho e afinidade.

Nas aulas generalistas eram utilizados poucos recursos, normalmente os materiais utilizados eram uma bola de vôlei ou de futebol o que dificultava com que os alunos conseguissem tocar na bola. Os alunos mais habilidosos acabavam tendo mais oportunidades de jogar do que os alunos com menor habilidade. Uma das aulas observadas generalista o professor não utilizou materiais, mas conseguiu realizar uma aula que desenvolvia a criatividade e expressão corporal, no entanto essa foi a única aula que o engajamento pareceu ser semelhante ao das aulas orientadas. Nas aulas orientadas, a diversificação de atividades e materiais era maior, pois se utilizava cones, colchonetes, bolas grandes, pequenas, bastões, cordas, dentre outros. Na aula orientada muitos dos materiais eram adaptados, construídos de sucata. Esta diversificação dos materiais parecia atrair os alunos

para a dinâmica da aula, e mesmo os alunos que não se engajavam na proposta do professor, estavam ativos, em virtude de criarem brinquedos livres com os materiais. Foi observada a reação de um menino que ficou emocionado ao ver seu colega ser bem sucedido na prática de uma atividade com bola, o que fez com que ele o aplaudisse e pedisse para os outros repetirem o gesto, demonstrando entusiasmo pela atividade, mesmo não sendo o protagonista da ação. O que se opõe à realidade dos alunos das aulas generalistas, que ao se sentirem excluídos, ficavam ociosos apenas conversando, não engajados motoramente, ou perturbando a aula empurrando outros alunos, por exemplo.

### 5.1.2 O comportamento de meninos e meninas

O comportamento de meninos e meninas no contexto das aulas de educação física generalistas, e nas aulas orientadas foi diferenciado.

As aulas generalistas não proporcionaram às meninas a mesma oportunidade de participar ativamente do princípio ao fim dos jogos, diferentemente das aulas orientadas que favorecia o engajamento de ambos (meninos e meninas). Mesmo nas aulas orientadas foi possível observar que as meninas ao jogarem futebol, por exemplo, ao vivenciarem uma situação em que jogavam meninos e meninas juntos se engajavam menos do que ao vivenciarem a prática com outras meninas. Embora meninos e meninas tivessem condições semelhantes de desempenharem motoramente nas tarefas propostas, as meninas participavam mais de atividades consideradas socialmente como masculinas quando os meninos não estavam no grupo, raras as exceções. Apenas duas meninas de turmas diferentes, das aulas orientadas pareciam buscar participar do futebol e de outras atividades com os meninos. Quando a atividade era realizada em conjunto muitas vezes as meninas se posicionavam de forma a não ter que tocar na bola, dando preferência para os meninos. Na aula orientada os alunos discutiam essas situações no final da aula e as meninas demonstravam seu interesse em participar nas atividades. Os meninos diziam buscar a participação delas, e a interação entre eles embora não ideal ainda era muito mais negociadora do que as observadas nas aulas generalistas, o que se constatava na durante a prática também.

No contexto das aulas generalistas os meninos nas tarefas com bola dominavam a atividade, e buscavam passar a bola somente para outros meninos,



evitando passar para as meninas. Esse comportamento não era discutido e as meninas passavam mais tempo conversando no meio da quadra quando não desistiam de realizar a tarefa, e assim afastavam-se do jogo, de tal maneira que a aula de educação física não parecia fazer sentido para elas. Houve um momento em uma das aulas que um menino disse que se as meninas jogassem com os meninos ele não jogaria, porque elas não sabem jogar futebol, o que incentiva mais as meninas a se afastarem dos jogos com bola, pois são na maioria das vezes hostilizadas pelos meninos.

Era notável a motivação dos meninos para a prática das aulas que priorizavam a competição, tanto nas aulas generalistas quanto nas aulas orientadas, e as meninas quando se sentiam excluídas, afastavam-se do jogo. Ainda no contexto das tarefas competitivas, os meninos também discriminavam os colegas do mesmo sexo se estes fossem considerados por eles menos habilidosos, ou incapazes de realizarem a atividade com competência, enquanto as meninas escolhiam o colega por afinidade. As meninas quando se sentiam excluídas ou discriminadas pelos meninos, reclamavam ao professor, mas não sendo resolvida a situação, desistiam de continuar no jogo e ficavam envolvidas em conversas com outras meninas até o encerramento da aula.

Portanto o que se observou nas aulas orientadas foi uma participação maior de meninos e meninas, comparada ao engajamento dos alunos nas aulas generalistas, pois as aulas orientadas exigiam mais da capacidade do próprio aluno, não dependendo exclusivamente da interação entre eles.

### 5.1.3 O comportamento dos professores

No contexto das aulas generalistas os professores não orientavam instruíam ou demonstravam as tarefas aos alunos com freqüência, pois como os materiais utilizados eram poucos, normalmente uma ou duas bolas, o professor permanecia durante a aula, realizando outras atividades, e observando ou intervindo em comportamentos disruptivos. As atividades propostas eram jogos livres, já conhecidos pelos alunos, e os professores não se detinham em explicar as regras, delimitar espaços ou orientar os alunos para a prática, pois os próprios alunos se organizavam. Por outro lado, nas questões de conflito, quando os meninos excluía as meninas dos jogos ou outros colegas do mesmo sexo, por julgarem que o colega

não possuía bom desempenho de suas habilidades, o professor tentava intervir a fim de resolver a situação, porém não obtinha sucesso ao incentivar o engajamento das meninas, que ficavam afastadas do espaço do jogo em rodas de conversa.

Por sua vez, os professores das aulas orientadas passavam a maior parte do tempo instruindo, demonstrando ou incentivando os alunos à prática da tarefa. Pelo fato das aulas orientadas utilizarem mais recursos e materiais, os professores dividiam seu tempo em organizar os materiais, e para isto também atribuíam responsabilidades aos alunos para a organização da aula, solicitando que estes pegassem os materiais, e os organizasse no encerramento da aula. Em comparação as aulas orientadas ofereciam mais instruções sobre as tarefas e os alunos pareciam mais engajados nas atividades. Observou-se que o professor do gênero feminino ofereceu mais instruções durante as aulas e que os professores do gênero masculino passavam mais tempo na administração de comportamentos disruptivos do que propriamente instruindo. Os comportamentos disruptivos pareciam ser mais evidentes nas aulas do professores do gênero masculino.

## 5.2 Análise quantitativa

### 5.2.1 Engajamento: Meninos x Meninas

Foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas com relação ao comportamento PT (perturbador/interrrompe);  $F(1,96) = 9,61$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para meninos com comportamento mais disruptivo nas aulas (M menino = 0,14; DP = 0,18; M menina = 0,04; DP = 0,13).

Não foram encontradas diferenças significativas nos demais comportamentos; Comportamentos do aluno: EMFA (engajado motoramente de forma apropriada); EMFI (engajado motoramente de forma inapropriada); NEMFA (não engajado motoramente de forma apropriada); NEMFI (não engajado motoramente de forma inapropriada); B (bem sucedido); M (mal sucedido); TE (troca de estação); BL (brinquedo livre); MT (muda de tarefa); EQ (equipamento); ES (espera); I (instrução); O (ocioso); Contexto da aula: A (administração); CC (conhecimento do conteúdo) e Comportamento do professor: P (promove aptidão física); D (demonstra aptidão); IG (instrução geral); Ad (administração), O (observa); R (realiza outra atividade),  $p > 0,05$ .

### 5.2.2 Engajamento: Aulas generalistas x Aulas orientadas

- Comportamento do aluno

Foram encontradas diferenças significativas entre aulas generalistas e orientadas com relação à categoria de comportamento EMFA (engajado motoramente de forma apropriada);  $F(1,96) = 6,99$   $p = 0,01$ . Os resultados apontaram para a superioridade no engajamento das crianças das aulas orientadas (M generalista = 0,12; DP = 0,17; M orientada = 0,24; DP = 0,21). Também foi encontrada diferença significativa entre os tipos de aulas quanto à resposta de comportamento da categoria mal sucedido (M);  $F(1,96) = 23,3$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para a superioridade das aulas orientadas (M generalista = 0,00; DP = 0,05; M orientada = 0,09; DP = 0,12).

Foram encontradas diferenças significativas entre aulas generalistas e orientadas com relação à categoria de comportamento EMFI (engajamento motor de forma inapropriada);  $F(1,96) = 3,86$   $p = 0,05$ . Os resultados apontaram para a superioridade de comportamentos inadequados ao contexto escolar das aulas generalistas (M generalista = 0,10; DP = 0,19; M orientada = 0,02; DP = 0,08). Também foram encontradas diferenças significativas entre os comportamentos da categoria (BL) brinquedo livre;  $F(1,96) = 6,29$   $p = 0,01$ ; Os resultados apontaram para a superioridade de atividades livres das aulas generalistas (M generalista = 0,10; DP = 0,19; M orientada = 0,00; DP = 0,00). E níveis diferenciados de comportamento quanto ao comportamento (MT) muda de tarefa;  $F(1,96) = 5,17$   $p = 0,02$ ; Os resultados apontaram para a superioridade das aulas orientadas (m generalista = 0,00; dp = 0,00; m orientada = 0,02; dp = 0,08).

Diferenças significativas também foram encontradas em relação à resposta de comportamentos que propiciam a instrução;  $F(1,96) = 4,19$   $p = 0,04$ ; Os resultados apontaram para a superioridade de comportamentos de instrução das aulas orientadas (M generalista = 0,13; DP = 0,20; M orientada = 0,24; DP = 0,32).

Foram encontradas diferenças significativas entre aulas generalistas e orientadas com relação à categoria de comportamento NEMFI (não engajado motoramente de forma inapropriada);  $F(1,96) = 3,70$   $p = 0,05$ . Os resultados apontaram para um número maior de crianças não realizando tarefas das aulas generalistas (M generalista = 0,44; DP = 0,32; M orientada = 0,29; DP = 0,27). O mesmo ocorreu com a resposta de comportamento O (ocioso), apresentando

diferença significativa entre aulas generalistas e orientadas  $F(1,96) = 4,34$   $p = 0,04$ . Os resultados apontaram para um número maior de crianças ociosas das aulas generalistas (M generalista = 0,34; DP = 0,30; M orientada = 0,19; DP = 0,21).

- Contexto da aula

Foram encontradas diferenças significativas entre aulas generalistas e orientadas com relação ao contexto da aula, ao que tange a administração;  $F(1,96) = 8,42$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para a superioridade de tempo de administrando problemas das aulas generalistas (M generalista = 0,37; DP = 0,39; M orientada = 0,11; DP = 0,25).

Diferenças significativas também foram encontradas entre aulas generalistas e orientadas com relação ao contexto da aula em relação ao conhecimento do conteúdo;  $F(1,96) = 8,52$   $p = 0,00$ . Crianças participantes das aulas orientadas estavam mais informadas sobre as atividades propostas comparadas às crianças das aulas generalistas (M generalista = 0,11; DP = 0,20; M orientada = 0,28; DP = 0,33).

- Comportamento do professor

Foram encontradas diferenças significativas entre aulas generalistas e orientadas com relação aos comportamentos do professor: promove aptidão física;  $F(1,96) = 7,17$   $p = 0,00$ ; Os resultados apontaram para a superioridade das aulas generalistas, no que tange a atividades de aptidão (M generalista = 0,11; DP = 0,16; M orientada = 0,01; DP = 0,05). Quanto a demonstra aptidão física ( $F(1,96) = 7,79$   $p = 0,00$ ) os resultados apontaram para a superioridade das crianças das aulas orientadas (M generalista = 0,02; DP = 0,07; M orientada = 0,11; DP = 0,24.). Também na instrução geral;  $F(1,96) = 47,52$   $p = 0,00$ ; os resultados apontaram para a superioridade das crianças participantes das aulas orientadas em receber instrução (M generalista = 0,13; DP = 0,24; M orientada = 0,56; DP = 0,27). Quanto à administração;  $F(1,96) = 7,01$   $p = 0,00$ ; os resultados apontaram para a superioridade em tempo administrando problemas das aulas generalistas (M generalista = 0,48; DP = 0,34; M orientada = 0,26; DP = 0,25) bem como no comportamento de observar; ( $F(1,96) = 9,96$   $p = 0,00$ ); Com maior tempo de observação nas aulas generalistas (M generalista = 0,17; DP = 0,22; M orientada = 0,02; DP = 0,05).

Não foram encontradas diferenças significativas nos demais comportamentos; Comportamentos do aluno: NEMFA (não engajado motoramente de forma apropriada); B (bem sucedido); TE (troca de estação); EQ (equipamento); ES (espera); PT (perturbador) e Comportamento do professor; D (demonstra aptidão física); R(realiza outra atividade),  $p > 0.05$ .

**Tabela 1 – Médias e desvios padrão do engajamento x tipos de aula**

	Aulas Generalistas		Aulas Orientadas		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP
EMFA	0,12	0,17	0,24	0,21	0,14	0,18
EMFI	0,1	0,19	0,02	0,08	0,08	0,17
NEMFA	0,31	0,28	0,44	0,28	0,34	0,29
NEMFI	0,44	0,32	0,29	0,27	0,41	0,32
M	0	0,05	0,09	0,12	0,28	0,79
BL	0,1	0,19	0	0	0,08	0,17
MT	0	0	0,02	0,08	0	0,03
I	0,13	0,2	0,24	0,32	0,15	0,23
O	0,34	0,3	0,19	0,21	0,31	0,29
AD	0,37	0,39	0,11	0,25	0,32	0,38
CC	0,11	0,2	0,28	0,33	0,14	0,24
P	0,11	0,16	0,01	0,05	0,5	0,41
D	0,02	0,07	0,11	0,24	0,09	0,15
IG	0,13	0,24	0,56	0,27	0,23	0,3
Ad	0,48	0,34	0,26	0,25	0,43	0,34
OBS	0,17	0,22	0,02	0,05	0,14	0,21

### 5.2.3 Engajamento: Gênero do professor

- Comportamento do aluno

Foram encontradas diferenças significativas entre o gênero do professor com relação à categoria de comportamento EMFI (engajado motoramente de forma inapropriada);  $F(1,96) = 12,53$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para a superioridade de comportamentos impróprios nas aulas ministradas por professores do gênero masculino (M masculino = 0,13; DP = 0,21; M feminino = 0,01; DP = 0,07). Também foram encontradas diferenças significativas na resposta de comportamento BL (brinquedo livre);  $F(1,96) = 11,23$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para um maior número de crianças envolvendo-se em brincadeiras livres com professores a do gênero masculino (m masculino = 0,13; dp = 0,20; m feminino = 0,01; dp = 0,07).

Diferenças significativas entre os gêneros com relação à categoria de comportamento NEMFA (não engajado motoramente de forma apropriada) também foram encontradas;  $F(1,96) = 24,60$   $p = 0,00$ . Os resultados apontaram para um maior número de crianças auxiliando entre as tarefas quando a professora era do gênero feminino (M masculino = 0,23; DP = 0,22; M feminino = 0,49; DP = 0,29). Maior número e tempo de instrução foram propiciados por professoras mulheres;  $F(1,96) = 13,41$   $p = 0,00$ ; (M masculino = 0,08; DP = 0,15; M feminino = 0,25; DP = 0,29).

Foram encontradas diferenças significativas entre o gênero do professor com relação à categoria de comportamento NEMFI (não engajado motoramente de forma inapropriada):  $F(1,96) = 6,69$   $p = 0,01$ . Os resultados apontaram para um maior número de crianças não engajadas motoramente na aula do professor do gênero masculino (M masculino = 0,48; DP = 0,30; M feminino = 0,31; DP = 0,31). Quanto ao comportamento ocioso;  $F(1,96) = 6,27$   $p = 0,01$ ; os resultados apontaram para um maior número de crianças ociosas nas aulas quando o professor era do gênero masculino (M masculino = 0,37; DP = 0,30; M feminino = 0,23; DP = 0,26).

- Contexto da aula

Foram encontradas diferenças significativas entre o gênero do professor com relação ao contexto da aula CC (conhecimento do conteúdo);  $F(1,96) = 9,37$   $p = 0,00$ . Os resultados sugerem que crianças participantes em aula com professor do gênero feminino (M masculino = 0,08; DP = 0,19; M feminino = 0,23; DP = 0,29) conheciam melhor o conteúdo das aulas de educação física.

- Comportamento do professor

Foi encontrada diferença significativa entre o gênero do professor com relação ao comportamento IG (instrução geral);  $F(1,96) = 7,70$   $p = 0,00$ ; Os resultados apontaram para professores do gênero feminino (m masculino = 0,16; dp = 0,26; m feminino = 0,32; dp = 0,33) sendo mais efetivas em promover a instrução das tarefas.

Não foram encontradas diferenças significativas entre o gênero do professor com relação aos demais comportamentos; Engajamento do aluno: EMFA (engajado motoramente de forma apropriada); B (bem-sucedido); M (mal sucedido); TE (troca de estação); MT (muda de tarefa); EQ (equipamento); ES (espera); PT

(perturbador/interrompe); Contexto da aula: A (administração) e CC (conhecimento do conteúdo); Comportamento do professor: P (promove aptidão física); D (demonstra aptidão física); A (Administração); O (Observa); R (realiza outra atividade),  $p > 0,05$ .

**Tabela 2 – Gênero do professor x Engajamento**

	Gênero Masculino		Gênero feminino		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP
EMFI	0,13	21	0,01	0,07	0,08	0,17
NEMFA	0,23	0,22	0,49	0,29	0,34	0,29
NEMFI	0,48	0,3	0,31	0,31	0,41	0,32
BL	0,13	0,2	0,01	0,07	0,08	0,17
I	0,08	0,15	0,25	0,29	0,15	0,23
O	0,37	0,3	0,23	0,26	0,31	0,29
CC	0,08	0,19	0,23	0,29	0,14	0,24
IG	0,16	0,26	0,32	0,33	0,23	0,3

## 6 DISCUSSÃO

### 6.1.1 Engajamento

O objetivo desta pesquisa foi investigar a qualidade do engajamento dos alunos nas aulas de educação física, e não apenas o quanto permaneciam ativos durante aula. Assim, o comportamento do aluno foi avaliado de acordo com as categorias de comportamento: engajado motoramente de forma apropriada ou inapropriada, e não engajado motoramente de forma apropriada ou inapropriada. De maneira que foi necessário investigar o contexto da aula e o comportamento do professor, a fim de determinar uma possível relação com o engajamento dos alunos.

No estudo conduzido por Martin (2001), a atenção foi direcionada ao tempo de prática ativo dos alunos, e utilizando-se de uma intervenção motora através da estrutura TARGET, foi constatado que as crianças permaneceram engajadas de forma apropriada durante 56% do tempo avaliado, resultado superior ao encontrado em estudos que também se preocuparam em avaliar o tempo de engajamento nas aulas de educação física, entretanto sem investigar as diferenças entre meninos e meninas (Spessato, 2009; Carniel e Toigo, 2003; Guedes e Guedes, 1997 e Mckenzie, Marshall, Salis e Conway, 2000). No presente estudo meninos e meninas apresentaram um engajamento motor de forma apropriada, no contexto das aulas orientadas, o que pode ser justificado, pois o contexto das aulas permitia que os professores oferecessem mais instruções e demonstrações aos alunos, além de utilizarem diversos materiais.

Carniel e Toigo (2003) e Guedes e Guedes (1997) avaliaram o tempo de engajamento ativo de escolares e constataram que o tempo de engajamento ativo estava muito inferior ao tempo de engajamento ideal para proporcionar mudanças no desempenho e habilidades motoras fundamentais. Contudo, apenas mensurar o tempo de engajamento do aluno não é suficiente para afirmar e garantir que este estará desempenhando satisfatoriamente suas habilidades motoras e ampliando seu repertório motor. Ainda de acordo com Carniel e Toigo (2003), o engajamento é primordial para que o aluno alcance níveis adequados de aptidão física e de habilidades motoras. O que faz das práticas de educação física na escola, fundamentais, para a aquisição das habilidades motoras. Diferindo do presente



estudo, que avaliou a qualidade do engajamento dos alunos e constatou que, em geral, os alunos se engajam em atividades irrelevantes à proposta das aulas, apresentando um comportamento motor apropriado mais satisfatório quando a aula tem um contexto orientado.

Mckenzie, Marshall, Sallis e Conway (2000) também conduziram estudo semelhante a este, em que avaliaram o nível de atividade física do aluno, o contexto escolar e o comportamento do professor. Os autores demonstraram que o tempo médio em que o aluno se mantinha fisicamente ativo durante a aula, considerando a atividade de intensa à moderada, era de 16,5 minutos. Ou seja, menos da metade do tempo da aula era destinado à atividade física, nas aulas em que o tempo médio efetivo era de 34,3 min. E sendo a escola um meio para a criança desenvolver e aprimorar as suas habilidades motoras é de suma importância proporcionar um tempo adequado de engajamento nas aulas de educação física, priorizando a qualidade desse engajamento aos alunos. Assemelhando-se os resultados do presente estudo quanto ao tempo médio efetivo de aula, que foi de 34,9 min., sendo que o tempo proposto na grade era de 45min.

No presente estudo, com relação às diferenças encontradas entre meninos e meninas, os meninos apresentaram superioridade em relação ao comportamento perturbador e de interromper as tarefas. Este fato não tinha chamado a atenção na avaliação qualitativa, talvez pelo comportamento dos meninos ter sido considerado natural, pois culturalmente é esperado que os meninos se comportem menos adequadamente do que as meninas. Evidenciando que os professores e também os pesquisados do presente estudo tiveram mais comportamentos inadequados por parte de meninos.

Um resultado que estava muito presente nos diários de campo foi a ociosidade das meninas nas aulas, em especial no contexto generalista. Este fato pode ser explicado pelo fato de o contexto das aulas generalistas não proporcionarem às meninas participar ativamente do início ao final dos jogos. O que ocorria, em geral, por discriminação dos meninos, a não permissão de que as meninas participassem efetivamente nas tarefas motoras, e por sua vez ocasionava o afastamento destas da prática. Oportunizar a prática através de um contexto para a maestria pode favorecer um engajamento efetivo das meninas (VALENTINI, 2002). No entanto esse comportamento ocioso não foi significativo de acordo com a estatística. A aleatoriedade na escolha dos alunos observados através do

instrumento de observação pode não ser suficiente para dar conta de representar todos os comportamentos presentes nas aulas de educação física.

Por outro lado os meninos que não apresentavam comportamentos disruptivos (perturbando a aula) como apontado pelos resultados estatísticos desta pesquisa apresentavam-se mais ativos nas aulas. Os níveis mais adequados de participação favorecem a aquisição de suas habilidades motoras, conforme sugere Spessato (2009). Spessato estudou os efeitos de uma intervenção motora inclusiva com contexto motivacional para a maestria no desempenho motor das HMF (habilidades motoras fundamentais) e no engajamento. A autora verificou que os resultados obtidos não apontaram para diferenças significativas entre meninos e meninas em nenhum momento avaliativo (início da intervenção, momento intermediário e final). Meninos e meninas apresentaram durante a intervenção, níveis adequados de engajamento, e diferentemente do que foi encontrado no presente estudo, meninos e meninas apresentaram semelhanças nos quatro comportamentos de engajamento (EMFA; EMFI; NEMFA e NEMFI) desde o início da intervenção, retratando que a metodologia adotada promove a equidade; meninos e meninas engajam-se em tarefas motoras de forma semelhante. Apesar de meninos e meninas apresentarem formas diferentes de interagir durante o aprendizado das habilidades motoras (GARCIA, 1994), deve o professor possibilitar que os alunos tenham um nível adequado de engajamento nas aulas propostas, vivenciando assim um número maior de práticas diferenciadas, para que garantam a aquisição das habilidades motoras fundamentais.

Desta forma, ao investigar as possíveis influências do contexto das aulas generalistas e orientadas e do comportamento do professor no engajamento dos alunos, verificou-se que as aulas orientadas propiciaram aos alunos vivenciar mais o engajamento motor de forma apropriada e da mesma forma vivenciar o comportamento mal sucedido, considerando a prática e o erro ao tentar uma nova habilidade parte do processo de aprender, este resultado favorece as crianças inseridas nas aulas orientadas. O contexto variado, com atividades propostas diversas com maior diversificação de materiais, parece favorecer que o aluno se engaje mais nas tarefas propostas (Valentini, 2002). Foi observado no presente estudo que como grupo, os alunos que vivenciaram aulas orientadas estavam mais interessados nas atividades e demonstravam isso através de sugestões para melhorar as aulas, cuidados com os materiais e elogios para outros alunos quando

percebiam melhor nos desempenho dos colegas. Valentini (2002) utilizou-se de práticas com técnicas motivacionais em seu estudo, e os alunos que as vivenciaram, desenvolveram percepções positivas sobre competências e aumentaram o interesse e o engajamento. Tais estratégias poderiam ser incorporadas nas práticas das aulas de educação física, a fim de aumentar o engajamento dos alunos.

Ainda a respeito do contexto das aulas orientadas, foi demonstrado que os alunos receberam mais instruções e demonstrações a cerca da tarefa nestas aulas, em comparação ao contexto das aulas generalistas. Ainda mais o fato do gênero foi diferenciado. Professores do gênero feminino propiciaram o engajamento não motor dos alunos de forma apropriada, sendo que o aluno recebia orientação observando as orientações da professora. Não foram encontrados estudos prévios investigando questões de gênero do professor com relação ao controle de turma. Apenas estudos se referindo à efetividade da demonstração ser superior quando o modelo é do mesmo gênero do aluno (MEANEY, GRIFFIN & HART, 2005). O que pode levar a crer que a identificação com o gênero do professor pode ser um fator que influencia no comportamento adotado pelos alunos. Mais estudos seriam necessários para investigar se realmente esta relação poderia ser observada em outros contextos.

Nas aulas generalistas os alunos apresentaram superioridade no comportamento motor engajado de forma inapropriada. Engajavam-se em atividades, porém irrelevantes ao objetivo da aula, brinquedo livre, e alteravam as atividades propostas. Neste mesmo contexto generalista o não engajamento motor de forma inapropriada, como ficar ocioso ou engajado em conversas paralelas ou ainda somente observando a aula, também apresentou resultados significativamente superiores. Assim como os períodos de transição e organização das tarefas nas aulas foram mais freqüentes na aula generalista. Para modificar esta situação o professor poderia promover atividades com diferentes níveis de dificuldade e complexidade da tarefa, que incentive o aluno a participar sem preocupar-se com o desempenho dos colegas, e que não esperem em filas para praticas (VALENTINI, 1997, 2004a), possibilitando o engajamento do aluno e a aquisição das habilidades motoras. Também foi constatado que na aula dos professores do gênero masculino os meninos demonstraram ser mais perturbadores, não se engajando apropriadamente. Talvez o fato de o professor ser do mesmo sexo, criasse uma identificação por parte dos alunos, e maior liberdade com o professor, assim como um entendimento por parte do professor que justificasse intrinsecamente o

comportamento perturbador dos meninos. Por outro lado professores homens promoveram mais a aptidão física, encorajando os alunos à prática. Porém estes professores permaneceram mais tempo observando as aulas sem propiciar o *feedback* e instruções adequados.

Uma possível explicação para os resultados mencionados acima pode ser dada pelo fato de nas aulas generalistas os professores, em geral, terem tido menor controle de turma. As aulas eram mais livres e a organização se fazia mais lentamente, uma vez que ficava a critério dos alunos organizarem-se para os jogos. E em geral os alunos mostraram-se interessadas em participar dos jogos. No entanto, as meninas permaneceram ociosas durante grande parte das aulas, como apontado pela análise qualitativa. Uma possível razão para o não favorecimento do engajamento pode ser o medo do julgamento dos meninos sobre as capacidades motoras das meninas bem como a discriminação observada com meninos, excluindo-as das atividades, a fim de que não atrapalhassem o sucesso dos jogos. Segundo Garcia (1994), as meninas apresentam a característica de interagir oferecendo apoio ao colega, e com isso podem demandar menos atenção do professor ao realizarem as tarefas. Com este comportamento o professor acaba destinando menos *feedbacks* e instruções às meninas (SPESSATO, 2009) e prioriza o desempenho dos meninos.

Apesar de serem necessários mais estudos sobre o engajamento de meninos e meninas nas aulas de educação física, os resultados desta pesquisa nos mostram a importância em favorecer práticas orientadas. Um contexto com variedade de matérias e rico de estímulos, incentivando o aluno a se manter engajado na proposta da aula, possibilita desenvolver as habilidades motoras fundamentais, tão necessárias para o desenvolvimento global do indivíduo.

É importante a realização de estudos que investiguem se há mudanças nos comportamentos das crianças em função das diferentes faixas etárias. Também é relevante investigar se o tempo de experiência do professor influencia na forma como a aula será ministrada. E se contribui para a aquisição da competência motora nos escolares. Outra questão importante que merece estudo é quanto ao gênero do professor, se o gênero pode mudar a efetividade da demonstração e o controle de turma.

## 7 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi investigar o engajamento de meninos e meninas, o contexto da aula e o comportamento do professor nas aulas de educação física. Em geral os alunos não apresentaram um engajamento adequado que favorecesse a aquisição das habilidades motoras fundamentais. Entretanto as aulas consideradas orientadas propiciaram aos professores oferecer mais instruções e demonstrações aos alunos, diferentemente dos professores das aulas consideradas generalistas. Os alunos das aulas orientadas engajaram-se apropriadamente nas tarefas propostas, demonstrando que as aulas com contexto orientado podem favorecer o engajamento apropriado de meninos e meninas nas aulas de educação física, importantes para o engajamento em esportes e à saúde em geral. De maneira que são necessários mais estudos sobre o assunto e suas possíveis implicações na aquisição das habilidades motoras, a fim de buscar estratégias para melhorar o engajamento dos escolares.

## REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought e Action – A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BERLEZE, Adriana; HAEFFNER, Léis Salete Bonfati; VALENTINI, Nadia Cristina. Desempenho Motor de Crianças Obesas: Uma Investigação do Processo e Produto de Habilidades Motoras Fundamentais. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. V.9, n.2, p.134-144, 2007

BRAZELTON, T.B. e SPARROW, J.D. **Touch Points. 3 to 6: your child's Emotional and Behavioral Development**. Cambridge: Perseus Publishing, 2002.

BROFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos Naturais e Planejados**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNIEL, Manoela Zanella; TOIGO, Adriana Marques. O Tempo de Aprendizagem Ativo nas Aulas de Educação Física em Cinco Escolas Particulares de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e em Ciência**. Porto Alegre, v. 3, p. 23-33, 2003.

CHERNEY, I.D e LONDON, K. Gender Differences in the Toys, Television Shows, Computer Games, and Outdoor Activities of 5-to-13-year- Old Children. **Sex Roles**. 54, 717-726, 2006.

DALE, Darren; CORBIN, Charles B; DALE, Kathleen S. Restricting Opportunities to Be Active During School Time: Do Children Compensate by Increasing Physical Activity Levels After School? **Research Quarterly for Exercise and Sport**. n. 71, p.240-248, 2000.

DAVISON, K.; DOWNS, D; BIRCH, L.; Pathways Linking Perceived. Athletic Competence and Parental Support at Age 9 years Girls' Physical Activity at Age 11years. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. 77 (1), 23-31, 2006 apud. SPESSATO 2009.

FAIRCLOUGH, Stuart. J.; STRATTON, Gareth Effects of a Physical Education Intervention to Improve Student Activity Levels. **Physical Education and Sport Pedagogy**. V.11, n.1p. 29-44, fev.2006.

FERRER- CAJA; J.; WEISS, M. Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. 71, (3), 267-279, 2000.

FISHER, A.; REILLY, J. J; KELLY, L.A; MONTGOMERY, C; WILLIANSO, A; PATON, J.Y; GRANTS, S. Fundamental Movements Skills an Habitual Physical Activity in young Children. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. 37 (4): 684-688, 2005.

GALLAHUE, DAVID L. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005. 585 p.

GALLAHUE, David L.. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2001. 641 p.: II

GARCIA, C. GARCIA, L. Examining Developmental Changes in Throwing. In Clark, J.E; HUMPHREY, J. **Motor Development, Research and Reviews.** Vol. 2 National Association for Sport and Physical Education, 2002.

GARCIA, C. Gender differences in young children's Interactions when Learning Fundamental Motor Skills. **Research Quarterly for Exercise and Sport.** 65(3), 213-225, 1994.

GOODWAY, Jacqueline D. RUDISILL, Mary E; VALENTINI, Nadia C. The Influence of Instruction on the Development of Catching in young Children. In CLARK, J; HUMPHREY, J. **Motor Development: Research and Reviews.** Champaign: Human Kinetics, 2000.

GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características dos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, v.11, n.1, p.49-62, jan./jun.1997.

HARTEN, N.; OLDS, T.; DOLLMA, J. The Effects of Gender, Motor Skills and Play Area on the Free Play Activities of 8-11 year Old School Children. **Health and Place.** 14, 386-393, 2008.

HAYWOOD, Kathleen, M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida.** 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIRK, D. Studente. Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In: SILVERMANN, S. e ENNIS, C. Student Learning Physical Education: **Applying. Research to Enhance Instruction.** 2ed. United States of America: Human Kinetics. 2003, p 67-82.

LARSON, Anne; SILVERMAN, Stephen J. Rationales and Practices Used by Caring. Physical Education Teachers. **Sport, Education and Society**, v. 10, n. 2, p. 175-193, Jul. 2005.

MANOEL, Edson J.; PERROTI, Andréa. Uma Visão Epigenética do Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento.** Brasília, v.9 n.4, p, 77-82, out. 2001.

MARTIN, Ellen H. **The Effects of a Mastery Motivational Climate Motor Skill. Intervention on Student Achievement and Behavior in a Naturalistic Physical Education Setting.** 2001. Tese (Doutorado em Kinesiology). Auburn, Alabama: Auburn University. 2001.

MCKENZIE, Thomas L.. MARSHALL, Simon.. SALLIS, James F.; CONWAY, Terry L. Student Activity. Levels, Lesson Context, and Teacher Behavior During Physical

Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v. 71, n.3, p.249-259, 2000.

Meaney, K. S., Griffin, K., & Hart, M. A. (2005). The effects of model similarity on girls' motor performance. **Journal of Teaching in Physical Education**. 24, 165-178.

MILLER, C. Qualitative Differences Among Gender Stereotyped Toys: Implications for Cognitive and Social Development in Girls and Boys. **Sex Roles**. 16 (9/10), 1987.

MOREIRA, M. A; AXT, R. "A questão das ênfases curriculares e a formação do professor de ciências." **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, 3(2): 66-68, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OKELY, Anthony D.; BOOTH, Michel L; PATTERSON, Jonh, W. Relationship of Physical Activity to Fundamental Movement Skills among Adolescents. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. v. 33, n.11, p. 1989-1904- 2001b.

PARISCH, L. RUDISILL, M., ONGE, P. Mastery Motivational Climate: Influence on Physical Play and Heart Rate in African American Toddlers **Research Quarterly For Exercise and Sport**. 78 (3), 171-178, 2007.

RINK, Judith. Effective Instruction in Physical Education. In: SILVERMAN, S. e ENNIS, C. Student Learning Physical Education: **Applying Research to Enhance Instruction**. 2ed. United States of America: Human Kinectics, 2003, p. 165-186.

SCHMIDT, Richard A.; **Aprendizagem e Performance Motora: Uma Abordagem de Aprendizagem baseada no Problema**. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2001. 352p.

SOLMON, M. LEE, A. BELCHER, D; LOUIS, H.; e WELLS, L, Beliefs About Gender Appropriateness, Ability, and Competence in Physical Activity. **Journal of Teaching in Physical Education**. 22, 261-279, 2003.

SPESSATO, Barbara C. **Trajetórias de desenvolvimento motor de crianças e o engajamento em uma proposta interventiva inclusiva para maestria**. 2009. 138 f. : il.

STODDEN, D; GOODWAY, J.; LANGENDORFE. S; ROBERTON, M. A; RUDISILL, M; GARCIA, C.A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. **Quest**, 60, 290-306, 2008.

SULLIVAN, J. Andy. **Cuidados com o Jovem Atleta: enfoque interdisciplinar na iniciação e no treinamento esportivo**. São Paulo: Manole, 2004. 524p.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.



VALENTINI, Nadia Cristina; **Mastery Motivational Climate Motor Skill Intervention**. 1997. Dissertação (Mestrado em Kinesiology), Faculdade de Kinesiology, Auburn University. Auburn, Alabama 1997.

VALENTINI, Nadia Cristina; RUDISILL, Mary Elizabeth; Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. **Journal of Teaching In Physical Education**. v.23, n.3, p.216-234, 2004a.

VALENTINI, Nadia Cristina. A influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Percepção de Competência de Crianças com Atrasos Motores. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.16. 1, p. 61-75, jan/jun. 2002.

VALENTINI, Nadia Cristina; TOIGO, Adriana Marques. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: Desafios e Estratégias**. Canoas: SALLES, 2005.