

Universidade do Vale do Sapucaí

Mestrado em Educação

Laura Moreira Amaral

**JOGOS COOPERATIVOS E AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pouso Alegre

2017

Laura Moreira Amaral

**JOGOS COOPERATIVOS E AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada para a banca de defesa elaborada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e avaliação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

Pouso Alegre

2017

Amaral, Laura Moreira. Jogos cooperativos e autorregulação da aprendizagem nas aulas de educação física/ Laura Moreira Amaral. Pouso Alegre: 2017. 91f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2017.

Orientadora: Dra Neide de Brito Cunha

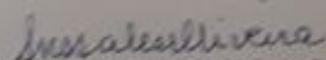
1. Jogos cooperativos. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3. Educação Física. 4. Ensino Fundamental.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "JOGOS COOPERATIVOS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA" foi defendida, em 15 de dezembro de 2017, por Laura Moreira Amaral, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº04000413, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

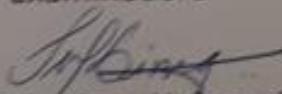


Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS

Examinadora



Profa. Dra. Thatiana Helena de Lima
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, que estão presentes o tempo todo não medindo esforços, me apoiando incondicionalmente. Minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por me permitir concluir mais uma etapa da minha trajetória acadêmica, chegar até aqui não foi fácil, mas com confiança Nele jamais desisti.

Aos meus familiares que me apoiaram nesta minha conquista, em especial meus pais, minha irmã, meu marido, minha sogra e meu filho que mesmo tão pequeno me ensina a ter força para vencer.

Aos diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, todos envolvidos nesta pesquisa, sem eles nada aconteceria.

Aos meus colegas de trabalho que me ajudaram e auxiliaram nos jogos realizados, a participação de vocês foi essencial para que tudo ocorresse com sucesso.

Às minhas professoras do mestrado que com tanto ensinamento puderam contribuir para meu crescimento neste caminhar.

À minha orientadora Dra. Neide de Brito Cunha que sempre esteve pronta a me ouvir e esclarecer todas as minhas dúvidas, sempre gentil me apoiando e me incentivando a continuar a caminhada.

AMARAL, Laura Moreira. **Jogos cooperativos e autorregulação da aprendizagem nas aulas de educação física**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

Este estudo objetivou investigar a atuação dos alunos nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA da autorregulação da aprendizagem. Tratou-se de uma pesquisa de campo em que foram aplicados diferentes jogos cooperativos a fim de obter informações relevantes sobre a participação do aluno em grupo, tendo em vista que cada um teve que definir um planejamento para que uma meta fosse alcançada, executar o planejamento e por fim avaliar se a maneira como planejaram foi efetiva para alcançar o objetivo pretendido. Participaram 208 crianças, de 9 a 11 anos, de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública e outra particular do Sul do Estado de Minas Gerais. Os alunos foram divididos em 36 grupos de cinco ou seis integrantes e foram realizados cinco jogos cooperativos que foram avaliados por meio dos seguintes instrumentos: Ficha de Observação do Professor; Modelo PLEA da Aprendizagem Autorregulada; Ficha de Avaliação em Grupo; Ficha de Autoavaliação. Os resultados da avaliação das fases do Modelo PLEA, da aprendizagem autorregulada de cada grupo por meio de análise qualitativa mostraram que houve um aumento no número de grupos que conseguiu realizar a proposta do Jogo 1 para o Jogo 2 e um aumento do Jogo 3 para o Jogo 4 e que se manteve no Jogo 5, mostrando uma evolução na prática efetuada. Os resultados das fichas de observação da pesquisadora e das fichas de autoavaliação dos alunos evidenciaram que somente no Jogo 3 a média diminuiu em relação às atividades anteriores, por conta de o jogo ter sido considerado mais difícil, mas as médias aumentaram do Jogo 4 para o 5. Pode-se concluir que houve evolução tanto na cooperação quanto na autorregulação dos alunos com a realização dos jogos, atingindo assim os objetivos propostos neste estudo.

Palavras-chave: Jogos cooperativos. Autorregulação da aprendizagem. Educação Física. Ensino Fundamental.

AMARAL, Laura Moreira. **Cooperative games and self-regulation of learning in physical education classes**. 2017. 91f. Dissertation (Master of Education), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the performance of students in physical education classes in cooperative games, through the PLEA model of self - regulation of learning. It was a field research in which different cooperative games were applied in order to obtain relevant information about the student's participation in group, considering that each one had to define a planning so that a goal was reached, to execute the planning and finally to assess whether the way they planned was effective in achieving the intended goal. A total of 208 children, aged 9 to 11, 4 and 5 years of elementary school I, participated in a public and private school in the south of the state of Minas Gerais-Brazil. The students were divided into 36 groups of five or six members and five cooperative games were carried out, which were evaluated through the following instruments: Teacher Observation Form; PLEA Self-Regulatory Learning Model; Group Assessment Sheet; Self-evaluation form. The results of the evaluation of the phases of the PLEA Model of the self-regulated learning of each group through a qualitative analysis showed that there was an increase in the number of groups that managed to make the proposal of Game 1 for Game 2 and an increase of Game 3 for Game 4 and that remained in Game 5, showing an evolution in the done practice. The results of the researcher's observation sheets and the students' self-assessment sheets showed that only in Game 3 did the average decrease in relation to previous activities, since the game was considered more difficult, but the averages increased from Game 4 to 5. It can be concluded that there has been evolution both in the cooperation and in the self-regulation of the students with the accomplishment of the games, thus reaching the objectives proposed in this study.

Keywords: Cooperative games. Self-regulation of Learning. Physical education. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases, processos e subprocessos de autorregulação da aprendizagem.....	37
Figura 2 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.....	38
Figura 3 - Modelo PLEA, processo cíclico de interação de processos.....	39
Figura 4 - Ficha baseada no modelo PLEA.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 1.....	51
Tabela 2 - Categorias de respostas da execução – Jogo 1.....	51
Tabela 3 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 1.....	52
Tabela 4 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 2.....	52
Tabela 5 - Categorias de respostas da execução – Jogo 2.....	53
Tabela 6 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 2.....	53
Tabela 7 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 3.....	54
Tabela 8 - Categorias de respostas da execução – Jogo 3.....	54
Tabela 9 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 3.....	55
Tabela 10 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 4.....	55
Tabela 11 - Categorias de respostas da execução – Jogo 4.....	56
Tabela 12 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 4.....	56
Tabela 13 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 5.....	57
Tabela 14 - Categorias de respostas da execução – Jogo 5.....	58
Tabela 15 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 5.....	58
Tabela 16 - Resumo dos jogos de acordo com a avaliação dos grupos.....	59
Tabela 17 - Estatísticas descritivas dos resultados da Ficha de Observação do Professor.....	60
Tabela 18 - Estatísticas descritivas dos resultados da Ficha de Autoavaliação.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOGOS COOPERATIVOS.....	15
1.1 O JOGO NA ESCOLA.....	19
1.2 OS JOGOS COOPERATIVOS.....	21
1.3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM JOGOS COOPERATIVOS.....	25
2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	31
2.1 O PROCESSO CÍCLICO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM..	36
2.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	40
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	44
3.1 OBJETIVO GERAL.....	44
3.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
3.2 PARTICIPANTES.....	45
3.3 INSTRUMENTOS.....	45
3.3.1 FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR.....	45
3.3.2 MODELO PLEA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA.....	46
3.3.3 FICHA DE AVALIAÇÃO EM GRUPO.....	46
3.3.4 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	46
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	47
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	49
4 RESULTADOS.....	50
5 DISCUSSÃO.....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

No Ensino Fundamental I, as atividades realizadas nas aulas de educação física são planejadas para o desenvolvimento psicomotor, com o intuito de aumentar a capacidade do aluno em noção de espaço, peso, velocidade, entre outros. São realizados também jogos adaptados em atividades esportivas com regras simplificadas que facilitam seu entendimento e realização. Os valores pretendidos nessas atividades visam desenvolver a sociabilidade, a responsabilidade, a organização e o autocontrole (BORSARI, 1980).

Nas aulas de educação física escolar são proporcionados diferentes estímulos para aprendizagens de tarefas e destrezas específicas e a socialização dos alunos está em destaque nessas atividades (MURCIA, 2005). Essa forma de interação favorece o desenvolvimento cognitivo quando se amplia o conhecimento, proporcionando mais opções perante uma tarefa, ao mesmo tempo em que expõe os alunos a pontos de vista alternativos que os fazem reconsiderar ou defender o seu ideal. A interação também está na base de hábitos metacognitivos e da autoavaliação e contribui para a competência social (MURCIA, 2005).

Para trabalhar a interação nas aulas de educação física escolar, são utilizados os jogos cooperativos, que são atividades lúdicas cuja característica principal é propor a cooperação como única forma de interação entre seus participantes. Essa cooperação é um tipo de comportamento que exige a ação conjunta de várias pessoas com a intenção de alcançar um objetivo comum, mediante a participação de todos em ações coordenadas. Esse processo envolve o enriquecimento pessoal e a exploração das possibilidades criativas em um ambiente em que ninguém é discriminado, excluído, derrotado ou eliminado (MURCIA, 2005).

O jogo tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, pois, por meio dele o sujeito pode vivenciar inúmeras formas de aprendizagem. Segundo Murcia (2005), a criança conhece e compreende o mundo que a cerca por meio do jogo. Participando da atividade, o aluno constrói valores e princípios que nortearão sua formação como indivíduo, ele explora suas possibilidades corporais, interage com outros sujeitos e incrementa seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social.

Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007) apontam que é preciso estimular o aprendizado das crianças com diferentes estratégias de aprendizagem para que sejam

independentes em sua aquisição de conhecimento. Compreende-se então a relevância do papel do professor na superação da simples transmissão de conteúdo, para que este possa desenvolver um trabalho capaz de contribuir com a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Bandura (2008) já afirmava que a teoria sociocognitiva se sustentava na ideia de que as pessoas são autorreguladas e conseguem refletir se suas atitudes auxiliam nos acontecimentos do meio, não aceitando simplesmente os fatos. Nessa afirmação, demonstrava atenção à capacidade de o sujeito intervir no meio em que vive e em sua própria forma de se relacionar com o ambiente. Bandura reconhecia a influência do meio no desenvolvimento da pessoa, mas direcionava seus estudos principalmente à capacidade do sujeito de alterar suas formas de se relacionar e intervir no ambiente.

De acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1998), o ser humano é autorregulado por natureza e essa aptidão natural será talvez uma das mais importantes qualidades humanas. Para esse autor, a autorregulação é a capacidade de o indivíduo autogerar pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e ciclicamente adaptadas, para a obtenção de metas e objetivos. Para ele, a aprendizagem autorregulada está relacionada aos desejos planejados que são moldados de acordo com a necessidade para atingir com sucesso suas intenções (ZIMMERMAN 2000 *apud* POLYDORO; AZZI, 2009).

No termo “autorregulação da aprendizagem”, o prefixo “auto” frisa o papel investido pelo sujeito no seu processo de aprendizagem. Ele descreve aprendizagens que envolvem agência, trabalho autônomo, motivação intrínseca e estratégia de ação. Nesse sentido, as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para realizar com sucesso a atividade proposta. Elas não ficam, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, procuram apoio, sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Com base na literatura da autorregulação da aprendizagem, o professor pode proporcionar atividades que auxiliem o aluno a obter estratégias de aprendizagem que lhe permitam assumir a responsabilidade e o controle pelo seu processo de aprendizagem. Esse modelo cíclico explicativo da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1998) fundamenta o modelo Planificação, Execução e Avaliação (PLEA).

A estrutura do modelo PLEA apresenta três fases: a de planificação, a de execução e, por fim, a de avaliação das tarefas. Esse modelo apresenta uma sequência do processo autorregulatório, na qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, permitindo a experiência do processo autorregulatório como um todo (ROSÁRIO, 2002).

A fase da planificação corresponde ao planejamento, ao pensar antes de realizar determinada tarefa, significa pensar naquilo que pretende fazer e preparar um plano para saber quando e como fazer. Nessa etapa também existe a análise da tarefa a ser realizada, e a verificação de recursos necessários para se alcançar o objetivo (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Na etapa da execução, o aluno colocará em prática o seu planejamento, de forma rigorosa para conseguir alcançar suas metas. Nessa fase, o aluno utiliza um conjunto de estratégias de aprendizagem de acordo com as tarefas determinadas. Por fim, na última fase, ocorre a avaliação, que representa a análise de todo o processo realizado, se aconteceu da maneira prevista ou se precisou trocar as estratégias. Nessa fase o aluno consegue perceber o que deu certo e o que deu errado (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Na etapa da avaliação, o aluno consegue perceber seu desempenho nas tarefas realizadas. A partir dessa autoavaliação ele tem a oportunidade de se aprimorar, considerando que teve a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem compreendendo falhas e êxitos. A cada fase do processo de autorregulação corresponde um conjunto de estratégias que acompanham a natureza e o funcionamento cíclico do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO et al., 2005, 2006; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1998).

Considerando a relevância de tal construção teórica na busca da aprendizagem, Rosário (2004) destaca a autorregulação como um procedimento dinâmico em que as pessoas observam se sua aprendizagem está acontecendo da maneira desejada de acordo com as intenções estipuladas. Assim, nesse pressuposto se reconhece que as atitudes autorreguladoras do aluno perante o processo de aprendizagem podem contribuir de forma positiva para seu sucesso escolar.

Analisando as fases do modelo PLEA, percebe-se que a autorregulação está presente nas aulas de educação física, principalmente nos jogos cooperativos, nos quais os alunos sempre têm uma tarefa para realizar. Nessa tarefa eles precisam planejar como irão realizar, e na realização da tarefa os alunos percebem se a maneira como planejaram foi efetiva para atingir o objetivo, quando fazem a avaliação. Nesse sentido, este estudo busca estimular o trabalho em grupo por meio dos jogos cooperativos nas aulas de educação física escolar, propondo metas e objetivos a serem alcançados.

Na escola, nas aulas de educação física, são presenciadas determinadas situações em que as atitudes dos alunos com seus colegas não são positivas. Poucas crianças demonstram cuidado com o outro e preocupação em ajudar a quem precisa, por isso foi decidido trabalhar com os jogos cooperativos no mestrado. A esses fatos juntou-se a justificativa teórica de Veiga Simão e Frison (2013) que apresentaram em sua pesquisa um quadro compreensivo dos processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, suas funções exercidas na trajetória de ações que vão desde a formulação de uma meta pessoal até à sua obtenção, favorecendo o papel do contexto ambiental e social em que o indivíduo está inserido, bem como a complexidade dos processos pessoais envolvidos na mudança e sua manutenção a longo prazo. Também o trabalho de Capitó (2016) influenciou na decisão, visto que utilizando os jogos cooperativos melhoraram as relações interpessoais, o desenvolvimento de atitudes cooperativas e a ampliação do respeito mútuo.

Assim, o objetivo geral pretendido é investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA. Foram também definidos objetivos específicos, a saber: avaliar as fases do Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de cada grupo, em cada atividade proposta; analisar a participação do aluno, em grupo, por meio dos jogos cooperativos, a partir de uma ficha de observação semiestruturada do professor; verificar se os alunos conseguem atingir o objetivo da aula com o planejamento e sua execução; analisar a ficha de autoavaliação de cada aluno.

Para alcançar esses objetivos, nesta etapa do trabalho, foram desenvolvidos dois capítulos. No primeiro, é destacada a educação física, desde suas fases históricas até o momento em que se pode compreender seu valor como eixo estrutural da ação pedagógica, buscando o desenvolvimento da autonomia e princípios democráticos.

Nesse contexto, os jogos cooperativos estão inseridos como conteúdos pedagógicos nas aulas de educação física e auxiliam os alunos a planejar a realização de uma tarefa e identificar formas diferentes de resolver um problema, estimulando assim a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem. No último item do capítulo são apresentadas algumas pesquisas que utilizaram os jogos cooperativos.

No segundo capítulo, é apresentada a autorregulação da aprendizagem, desde o início das pesquisas, e são apresentados os autores que apontam afirmações positivas deste construto no ambiente educacional e que destacam as expectativas que os alunos têm sobre a sua capacidade para regular o comportamento e cumprir as tarefas escolares propostas. Para apoiar os alunos na realização das atividades existem três fases principais que são cíclicas e formam o Modelo PLEA e são explicadas com mais detalhes. No final desse capítulo também são apresentadas pesquisas levantadas que utilizaram esse modelo.

No terceiro capítulo é explicado detalhadamente o delineamento da pesquisa no qual são descritos os participantes, os instrumentos, os procedimentos adotados e como foi realizada a análise dos dados. No quarto capítulo são expostos os resultados dos cinco jogos cooperativos desenvolvidos com as crianças e analisados por meio das fichas elaboradas pelas autoras e a do Modelo PLEA, cujos dados foram tratados por meio de análises qualitativa e quantitativa.

No quinto capítulo está a discussão dos resultados, articulando-os à fundamentação teórica e ao levantamento de pesquisas dos construtos abordados nesta pesquisa. Já no sexto capítulo são tecidas as considerações finais, apontando particularidades do desenvolvimento da pesquisa, suas limitações e possíveis desdobramentos.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOGOS COOPERATIVOS

As sociedades se modificam à medida que os valores são alterados de acordo com a evolução dos tempos. Torna-se necessário então que o ser humano esteja constantemente se aperfeiçoando como indivíduo e como ser social para poder se inter-relacionar com esse mundo transitório, em todos os aspectos de caráter sócio-político-econômico-cultural, buscando dessa forma, melhorar sua qualidade de vida (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2002).

Essa evolução se reflete na escola e também nas disciplinas escolares. Na educação física essa transformação pode ser observada nas suas diferentes fases e todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Segundo Darido (2003), as fases históricas da Educação Física no Brasil são: Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagogista, Educação Física Competitivista e Educação Física Popular.

No final do século XIX e início do século XX, conforme descrito por Darido (2003), houve fortes influências médicas e biológicas sofridas pela educação física. Os conceitos implícitos às práticas desportivas no Brasil focavam a saúde, higiene e o melhoramento genético, assim essa fase foi denominada de Educação Física Higienista. As ideias higienistas se relacionavam no discurso de promoção da saúde pública, na medida em que as pessoas eram vistas como um patrimônio que deveria ser realçado para se constituir no capital principal do país. A ideia principal era que por meio da educação haveria aprendizado de novos hábitos e normas, condição para que ocorresse a melhora na saúde coletiva e na raça.

No início do século XX (1930/1945) surgiu o conceito de Educação Física Militarista, sendo este um momento em que a política de Estado era extremamente autoritária e instituía o controle nos vários segmentos sociais. O investimento em educação física visava controlar as consciências mais exaltadas que pudessem estabelecer oposições mais consistente ao regime ditatorial, bem como buscavam pessoas talentosas capazes de representar o Brasil no exterior. Assim, além dos objetivos de controle e de representação, o estabelecimento das práticas desportivas por

meio de lei e decreto buscava preparar os jovens como futuros soldados (DARIDO, 2003).

Segundo Ghiraldelli Junior (1992), ainda em meados do século XX, por volta de 1945 até 1964, surgiu uma nova tendência dentro da prática de educação física, a Educação Física Pedagógica. Nessa nova tendência, a prática de atividade física não era compreendida somente como oportunidade de afastar os jovens das más companhias, drogas e violência, mas também como oportunidade de instituir uma prática educacional integral, na qual os jovens teriam de lidar com regras de convívio democrático, altruísmo e preparação das gerações futuras, na medida em que aprenderiam a valorizar as riquezas nacionais.

A Educação Física Competitivista ocorreu nos anos de 1964 a 1985, com uma forte influência do regime militar. Ela surgiu em um período no qual o atleta era a grande figura em evidência no país, com isto a educação física ganhou um grande destaque com o papel de formadora e preparadora dos futuros atletas. Nessa fase, o professor passou a ter um status de líder que promovia e conduzia uma minoria pacífica e ordeira. O contexto de economia liberal também influenciou a educação física, caracterizando-a como treinamento esportivo e melhora no desempenho, impulsionando os indivíduos a lidar com as superações individuais e com as competições oficiais. A tendência Competitivista estava voltada para a descoberta de novos talentos esportivos, ideia totalmente adaptada à filosofia e anseios das sociedades modernas: a competitividade e individualidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

Ainda para esse autor, nos anos de 1980, com o movimento das classes trabalhadoras ganhando força, surgiu uma educação física com uma visão de lazer, ludicidade e solidariedade e, em paralelo a este novo conceito, surgiram os pensadores da educação física, transformando a concepção para um aprendizado mais completo no qual se valorizava o conhecimento das práticas corporais, desde as ordens físicas, fisiológicas até as político-filosóficas. A partir do estabelecimento de referenciais teóricos mais críticos, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram alterações consistentes na forma como a educação física era entendida e praticada, passando a receber críticas mais fundamentadas e opostas às práticas vigentes. Assim, a partir de 1985 surgiu a concepção de Educação Física Popular, rompendo com todos os paradigmas anteriores, pois seu objetivo principal era o de propiciar o elemento lúdico ao trabalhador, cuja

fundamentação prescindia da preocupação em disciplinar a moral do homem, a superação de adversários e a defesa da prática física como componente da saúde pública.

Essas características parecem ter promovido as reflexões pela necessidade de ela ser inserida como componente curricular das escolas brasileiras a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), possibilitando que os profissionais da área pudessem elaborar o conjunto de teorias, métodos e técnicas que viabilizassem o ensino e aprendizagem. Atualmente, a educação física está integrada à proposta pedagógica das escolas e é componente curricular obrigatório, sendo, portanto, uma disciplina legalmente incorporada ao ensino básico da educação brasileira.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a educação física é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal de movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimento, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Assume como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.

Além das metas elencadas, de acordo com a LDBEN (1996), o currículo de educação física deve incentivar o aluno a reconhecer-se como ator, transformando-se e integrando-se com o objetivo de melhorar o ambiente, na medida em que se coloca de forma crítica, opinando e participando de forma coerente na construção da sociedade, podendo resolver conflitos e tomar decisões em benefício do coletivo. A Educação Física é entendida como atividades pedagógicas que, segundo Bracht (1992), têm como tema o movimento corporal e que tomam lugar na instituição escolar. O movimento corporal é o movimento humano carregado de significados e sentidos, conferidos por um contexto histórico e social, apresentando-se na forma de jogos, ginástica, lutas e esporte. Isso não significa que esses movimentos sejam propriedade dessa área, mas sim que a Educação Física se apoderou dessas atividades corporais e levou para dentro da escola.

A escola possibilita a corporeidade humana, a infinidade de gestos, expressões e movimentos que os seres humanos são capazes de realizar. Gonçalves, Pinto e Teuber (2002) afirmam que essa corporeidade constitui o verdadeiro patrimônio lúdico da humanidade. A aprendizagem da Educação Física se relaciona ao ensinar a mesma, pois cabe ao professor ajudar o aluno criando situações que possam gerar desafios e desequilíbrios, auxiliando na ação consciente e checar as hipóteses dialogando e criando metas compatíveis para objetivos comuns.

Avena, Gallardo e Oliveira (1998) definem as concepções da educação física escolar destacando o aluno como um todo integrado, no qual é visto como um ser historicamente situado, dono de um saber que é importante para sua vida em sociedade e ao mesmo tempo, tem capacidade crítica para situar-se no mundo. Borsari (1980) mostra como os valores estão implícitos nos objetivos gerais das escolas e são desenvolvidos nas atividades didáticas, no dia a dia. Nas aulas de educação física eles são evidenciados como uma das particularidades mais importantes, tanto pela forma de aceitação e participação na atividade como pelo comportamento e atitude dos alunos para com o professor e entre si.

De acordo com PCN (BRASIL, 1998), é importante considerar o trabalho coletivo-cooperativo, visto que valoriza a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, faz com que o aluno perceba a existência de diferenças individuais, que contribuam uns com os outros, respeitem as regras estabelecidas, proponham ações que propiciem o desenvolvimento da autonomia no grupo. Diante do exposto, o desenvolvimento da autonomia envolve autorrespeito, respeito-mútuo, segurança e sensibilidade, como no incremento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes, tais como: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, resolver conflitos, considerar as regras estabelecidas.

Nesse sentido, a avaliação não pode ser um processo externo ao aluno, pois deve-se estimular sua participação ativa, em seu processo de aprendizagem, e pretender formar pessoas maduras, com capacidade crítica, como uma forma de adquirir responsabilidades e de compreender o que está fazendo. Serrano e González-Herrero (1996) propõem uma série de condutas relevantes que devem ser observadas nas avaliações, dentre elas estão: os alunos pedem ajuda, informação ou explicação quando

necessário; corrigem e reorientam os colegas; aceitam e acatam ideias ou ordens; levam em consideração as propostas dos colegas. Essas diferentes condutas podem ser incluídas em diferentes ferramentas de avaliação (FERNANDÉZ-RÍO et al., 2015). Uma dessas ferramentas é o jogo, tema que será desenvolvido no próximo tópico.

1.1 O JOGO NA ESCOLA

Murcia (2005) destaca que a brincadeira está presente na vida dos seres humanos, em especial na vida das crianças pequenas. É uma atividade que auxilia o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, sendo o contexto mais estimulante e natural. No momento do jogo, a criança consegue se situar no tempo, espaço e permite situar-se na vida, explorando suas potencialidades e seu ambiente. O jogo é muito importante também para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

É primordial disponibilizar à criança diferentes desafios e formas de aprendizagem no jogo, para que, a partir delas, possa experimentar os mais diferentes estímulos em sua caminhada e maturação. É por meio da vivência corporal que ela desenvolve suas capacidades. Pode-se compreender que o jogo viabiliza situações de manipulação, experimentação e de conflito do indivíduo consigo próprio, com outro e com os objetos, dando base para o desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978). Friedmann (1996), baseando-se nos estudos de Piaget, afirma que o jogo pode ser utilizado como forma de incentivar o desenvolvimento humano por meio de diferentes dimensões, que são: desenvolvimento da linguagem, o jogo é visto como um canal de comunicação, de pensamentos e sentimentos; desenvolvimento moral, é um processo de construção de regras numa relação de confiança e respeito; desenvolvimento cognitivo, dá acesso a um maior número de informações para que, de modo diferente, possam surgir novas situações; e desenvolvimento afetivo.

De acordo com Dell'Agli (2002), o jogo de regras no ambiente escolar assumiu muita importância e o estudo dos jogos cooperativos tem relevância para atender melhor a evolução dessas atividades na perspectiva da Educação quanto a sua responsabilidade ao declarar o diálogo como elemento fundamental na mediação com o outro. É

considerável mostrar que o colega de jogo tem suas individualidades, que as pessoas são diferentes, mas todos contribuem para a formação do grupo.

No sistema educacional, segundo Murcia (2005), os jogos e as brincadeiras podem ser entendidos por meio de três perspectivas complementares: objeto de estudo que é um bloco de conteúdos que apresenta diferentes modalidades segundo a complexidade das normas que o regulam; o grau de envolvimento que exige dos participantes e as capacidades que pretende desenvolver; como estratégia metodológica, que é uma atividade intrinsecamente motivadora que facilita a aproximação natural à prática normalizada do exercício físico. O autor ainda comenta que essa prática potencializa atitudes e hábitos de tipo cooperativo e social baseados na solidariedade, na tolerância, no respeito e na aceitação das normas de convivência. Essas três perspectivas devem estar intimamente relacionadas, combinando-se para alcançar os objetivos da etapa. É responsabilidade do professor mediador em educação física realizar um planejamento de aula adequado para obter com êxito a utilização de jogos e brincadeiras como conteúdos essenciais do currículo no ensino fundamental e como fio condutor e ferramenta exploratória para que aconteça a aprendizagem significativa.

Para tanto, Amaral (2004) ressalta que essa aprendizagem acontece quando os jogos e as brincadeiras despertam a sensibilidade que existe dentro de cada um, porque os envolvidos se entregam à oportunidade de enfrentar os desafios que se encontram ao interagir com as mais diferentes pessoas, independente das limitações de qualquer natureza, levando-se a repensar posturas e apostar no caminho que valorize o ser humano em sua particular existência, oportunizando o acesso de todas as pessoas e reconhecendo-as como integrantes da sociedade. O autor aponta que os jogos cooperativos são mediadores da união entre as pessoas, compartilhando e despertando a coragem de assumir riscos, reconhecendo a importância do grupo e estimulando, por meio da convivência, o desenvolvimento da autoestima, autonomia e cooperação, promovendo a alegria e o prazer. Os jogos cooperativos, tema deste estudo, serão mais bem explorados no item a seguir.

1.2 OS JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos surgiram há milhares de anos nas comunidades tribais, com os índios norte-americanos, os índios Kanela no Brasil, e muitos outros, quando seus membros se uniam para celebrar a vida, cooperativamente, por meio da dança, do jogo e do ritual (BROTTO, 2001). Nas comunidades primitivas o trabalho e a produção de bens eram coletivos, não havia exploração de uns pelos outros. Quando um grupo começou a controlar a riqueza, levando ao poder uns sobre outros, a competição surgiu e a cooperação ficou em segundo plano (SOLER 2005).

Segundo Soler (2006) e Teixeira (2001), foi na década de 1950, nos Estados Unidos, que os jogos cooperativos começaram a ser sistematizados pelo educador Ted Lentz, a partir de vivências e experiências, sendo expandidos para outros países, principalmente o Canadá, Venezuela, Escócia e Austrália. Lentz foi pioneiro na utilização dos jogos cooperativos, e juntamente com Ruth Cornelius, elaborou o manual *All together* – considerado como um dos primeiros materiais a respeito do tema.

O principal estudioso dos jogos cooperativos que pesquisou a relação entre jogo e sociedade foi Terry Orlick, pesquisador canadense da Universidade de Ottawa, nos anos 1970, com a publicação do livro “Vencendo a competição”. Esse livro tem servido de referência para qualquer trabalho sobre o tema. Nessa publicação é destacada a forte influência da exacerbação da competição no esporte - desde os gregos, na antiguidade - e a visão "esportivista" da educação física escolar juntamente ao modelo competitivo das relações sociais e humanas que se estabeleceu na sociedade capitalista, na tentativa de valorizar e promover a cooperação como paradigma fundamental das relações e ações humanas (PALMIERI, 2015).

Brotto (2001) e Teixeira (2001) afirmam que os jogos cooperativos surgiram da preocupação e da reflexão com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna, mais especificamente na cultura ocidental. Soler (2005) cita os estudos da antropóloga Margaret Mead, Jim e Ruth Deacove e Andrew Fluegelman como sendo pesquisadores que colaboraram para a expansão dos jogos cooperativos.

No Brasil, a experiência com os jogos cooperativos aconteceu por volta de 1980, no Estado de São Paulo, e hoje, de certa forma é conhecida em todo país a partir de diversas publicações de autores ligados à área da Educação e da Educação Física Escolar, tendo como pano de fundo as ideias de Orlik (PALMIERI, 2015). O conceito a ser trabalhado deve ser o da cooperação social, aliada aos valores éticos e morais como forma de constituir uma sociedade mais equilibrada, na qual o desempenho individual seja somado aos objetivos de se construir um todo (ALMEIDA, 2012).

Assim os jogos cooperativos têm uma estrutura alternativa em que os participantes, jogam uns com os outros, ao invés de um contra o outro. Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros. O esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos. Nessa perspectiva, o jogo desenvolve características importantes como tolerância, respeito e confiança (BROTTO, 2001).

O jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um, é o que cada um tem para oferecer naquele momento, para que o grupo possa agir com mais eficiência nas tarefas estabelecidas (AMARAL, 2004).

Tendo os jogos como um processo educativo, aprende-se a considerar o outro como um parceiro e solidário, promovendo a interação e a participação de todos. São jogos de compartilhar e despertar a coragem para assumir riscos, além de reforçar a confiança em si mesmo e nos outros. Todos podem participar autenticamente, e “ganhar e perder são apenas referências para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo” (BROTTO, 2001).

Vendo ainda o jogo como um processo educativo, pode-se dizer que a aprendizagem cooperativa é muito eficiente nas funções que são atribuídas à escola: aprendizagem de tarefas e destrezas específicas e a socialização dos alunos (MURCIA, 2005; FERNÁNDEZ-RÍO et al., 2015). Essa eficácia se sustenta na interação proposta pela organização cooperativa da aprendizagem. Tal forma de interação favorece o desenvolvimento cognitivo quando se amplia o conhecimento disponível, proporcionando mais alternativas ante uma tarefa, ao mesmo tempo em que expõe os participantes a pontos de vista alternativos que os fazem reconsiderar ou defender o seu

ideal. Essa interação entre os alunos e o professor tem consequências educativas que favorecem a ética da colaboração e responsabilidade. A interação também está na base do fomento de hábitos metacognitivos e autoavaliação, assim como sua contribuição à competência social (MURCIA, 2005).

Esse potencial educativo da cooperação faz com que os integrantes de grupos cooperativos se caracterizem por uma boa predisposição à cooperação, trocas de experiências e informações, apoio e recursos entre os participantes, a motivação de se esforçar e adquirir resultados que superam a capacidade individual, o uso de habilidades de relação interpessoal, a responsabilidade individual sobre o próprio trabalho e a capacidade para analisar o próprio funcionamento do grupo. As conclusões são questionadas, os participantes refletem para agir com confiança e ter maior autoestima, costumam ser mais tolerantes e flexíveis em opiniões e críticas dos colegas (MURCIA, 2005).

De acordo com Fernández-Río et al. (2015), uma vez selecionada a atividade ou jogo a ser desenvolvido, é importante organizar o grupo para o trabalho cooperativo, planejar a execução da tarefa entre os grupos, explicar o objetivo a ser alcançado, as regras para atingi-lo e ressaltar a importância de um integrante ajudar o outro no desenvolvimento da tarefa solicitada. O professor precisa observar e auxiliar os grupos durante a realização da atividade. Durante e após as atividades é muito importante que o professor avalie os participantes, a fim de refletir o comportamento motor, cognitivo e afetivo-social.

Para integrar os jogos cooperativos em diferentes contextos, Orlick (1989) enunciou diferentes “Categorias de Jogos Cooperativos” para que possa atender diferentes situações da população envolvida. Essas categorias se relacionam de uma maneira interdependente, fazendo com que em uma mesma atividade uma ou mais categorias estejam presentes (BROTTO, 2001). Na categoria jogos cooperativos sem perdedores, todos os participantes formam um único grande time, considerando que estes são jogos plenamente cooperativos, nos quais todos jogam juntos para superar um desafio comum, mas principalmente, jogam pelo prazer de continuar a jogar juntos.

Um exemplo de jogo cooperativo é o “Tartaruga Gigante” (REVISTA JOGOS COOPERATIVOS, 2001). O objetivo do jogo é mover uma tartaruga gigante em uma direção com o propósito de brincar cooperativamente, compartilhando os valores da

alegria pela brincadeira, da simplicidade, da parceria e da união para caminhar juntos. Os recursos utilizados podem ser um tapete grande ou algo como uma folha de papelão, um colchão, um cobertor ou outro material apropriado. A atividade acontece com o grupo de crianças engatinhando sob a "casca da tartaruga" e tentando fazer a tartaruga se mover em uma direção. No começo as crianças podem se mover para diferentes direções e pode demandar algum tempo até que elas percebam que têm que trabalhar juntas para a tartaruga se mover.

Ainda, Brotto (2001) considera que a categoria jogos de resultado coletivo propõe jogos ativos que incorporam o conceito de trabalho coletivo por um objetivo ou resultado comum, sem que haja competição entre os times. São atividades que permitem a existência de duas ou mais equipes. Há um forte traço de cooperação dentro de cada equipe e entre as equipes também. A motivação principal está em realizar metas comuns, que necessitam do esforço coletivo para serem alcançadas. Já na categoria jogos de inversão, os jogos enfatizam a noção de interdependência, por meio da aproximação e troca de jogadores que começam em times diferentes. Conforme os jogos se desenvolvem, os jogadores vão mudando de lado, literalmente, colocando-se um no lugar dos outros. Desse modo, podem perceber com nitidez, que são, essencialmente, todos membros de um mesmo time. A atenção dos jogadores é concentrada na realização do jogo que os participantes não se preocupam em saber quem está ganhando ou perdendo. E finalizando, a categoria jogos semi-cooperativos é indicada para iniciar a aplicação dos cooperativos, pois a estrutura favorece o aumento da cooperação entre os membros do time e oferece aos participantes a oportunidade de jogar em diferentes posições.

Ao utilizar as diferentes categorias citadas, pode-se perceber como desenvolver inúmeras atividades para estimular adequadamente o envolvimento dos participantes como uma alternativa de aprendizagem e convivência possível para todos. Nessa direção, avaliar as atitudes e as habilidades de cooperação demonstradas é importante pois uma boa parte da educação física está intrinsecamente relacionada às habilidades sociais, tais como a participação e cooperação, que são de grande importância. O trabalho realizado pode ser avaliado pelo esforço investido e pelo resultado, avaliar mais o processo realizado do que o resultado final. No momento da avaliação, o fato de o trabalho ser coletivo não implica necessariamente que a nota tenha que ser também

coletiva, o professor deve observar os alunos a fim de constatar qual deles motiva o grupo, qual dá ideias, qual demonstra mais iniciativa, para diferenciá-lo daquele que simplesmente se deixa levar. Isso permite perceber melhor as diferenças de trabalho entre uns e outros, e fazer ver aos alunos a diferença das notas de uns e de outros. Em qualquer caso, a avaliação, tanto individual como coletiva, deve ser feita com base em critérios claros, perfeitamente conhecidos pelos alunos (FERNANDÉZ-RÍO et al., 2015).

Para Tillman (2001) para a internalização de atitude e valores é fundamental que a criança tenha papel ativo na reflexão e escolha das ações a serem adotadas. Assim, no decorrer das aulas ela deve assumir papel de responsabilidade e arcar com as consequências por seus atos. Para utilizar os jogos cooperativos nessa perspectiva, as decisões sobre quais regras adotar devem ser tomadas pelos próprios alunos, o professor é mediador no processo, criando atividades que estimulem a reflexão e a identificação dos problemas existentes, envolve os alunos na solução dos problemas identificados e na avaliação dos resultados obtidos.

A cooperação libera o aluno, pois o mais importante não é o resultado, e sim, a forma de obtê-lo, o processo seguido. Acredita-se na avaliação como elemento contínuo e permanente, integrado ao processo de ensino e aprendizagem e orientado para o seu aprimoramento (FERNANDÉZ-RÍO et al., 2015). Para complementar essa parte teórica sobre a educação física, os jogos e em particular os jogos cooperativos, foi elaborado um levantamento de pesquisas que abordam este tipo de atividade. Esses estudos estão elencados no próximo tópico.

1.3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM JOGOS COOPERATIVOS

Foram levantadas pesquisas que abordaram os jogos cooperativos nas aulas de educação física, no ambiente escolar, nos últimos cinco anos, no sentido de observar como eles têm sido desenvolvidos, utilizados e suas implicações para o desenvolvimento de valores construtivos. Os estudos estão apresentados em ordem cronológica e foram encontrados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – SciELO e Google Acadêmico.

Arruda e Silva (2013) elaboraram um estudo bibliográfico no qual apontaram que as linhas de ensino da educação física escolar foram se modificando ao longo do processo histórico, sendo estas linhas marcadas pela exclusão dos educandos no processo educativo. Isso foi se destacando e se tornou mais frequente pela supervalorização da competitividade pelas sociedades, em todos os seus ramos, assim como no processo educativo. Nessa direção, nas aulas de educação física, acarretou consequências, como o medo e o temor do constrangimento advindo do erro, deixando muitas crianças impedidas de participar das aulas, ficando às margens do processo educativo como excluídas. Para amenizar tais problemas, apareceram os Jogos Cooperativos, como uma alternativa ao mundo competitivo e um meio de ensino que priorizou a solidariedade e o trabalho em equipe. Nesse contexto, as autoras desenvolveram sua pesquisa com o objetivo de demonstrar a importância dos Jogos Cooperativos no processo de inclusão e formação social de crianças portadores da Síndrome de Asperger. Foi utilizada a abordagem da Síndrome de Asperger e a definição de jogos cooperativos, demonstrando como estes jogos agem no processo de inclusão nas aulas de Educação Física Escolar. A conclusão dos autores foi de que os Jogos Cooperativos fornecem oportunidades de vivenciar experiências psicomotoras, afetivas e cognitivas que servirão de base para posteriores aprendizagens motoras, sendo o meio importante e eficiente para o processo de inclusão e formação social do educando.

A pesquisa de Leite e Fontoura (2013) teve como objetivo refletir sobre a utilização de Jogos Cooperativos na prática docente enfatizando a importância das atividades em grupo como contribuição no processo de aprendizagem das diversas disciplinas. Os pesquisadores apontaram as possibilidades dos Jogos Cooperativos como ferramenta a ser utilizada pelos professores na sua prática docente. A pesquisa se fundamenta nos conceitos de Vivência e Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, nas contribuições de Freire, de que toda formação docente tem que estar associada ao exercício da criticidade e do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição, e com os estudos de García sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Contaram ainda com a contribuição de Brotto sobre as três dimensões de ensino-aprendizagem em que está apoiada a Pedagogia proposta pelo Jogo Cooperativo. Buscaram contribuir para ampliar as concepções de ensino referenciadas em práticas docentes cooperativas e participativas, mostrando que o uso de Jogos Cooperativos propicia a integração e cooperação entre os alunos, bem

como a prática da socialização, pois é fator motivador e desenvolve o raciocínio, a criatividade, a concentração e a atenção dos alunos.

Cruz e Freire (2014) analisaram o envolvimento dos alunos num projeto que utilizou o jogo cooperativo como estratégia para estimular a internalização de atitudes cooperativas. Foi realizada abordagem qualitativa de pesquisa, sendo realizado um estudo descritivo, com a aplicação de intervenção pedagógica a um grupo de 30 crianças de uma turma do 4º ano (antiga 3ª série) do Ensino Fundamental que estudavam em escola pública do estado de São Paulo. Foram realizados jogos cooperativos e competitivos e, ao final de cada jogo, os alunos discutiam e faziam uma reflexão sobre sua participação. Ao final do projeto, as autoras puderam observar que os alunos se envolveram nas atividades realizadas, entenderam o conceito de cooperação e sua importância dentro da escola e em sua vida social. Dessa maneira, verificou-se que os jogos cooperativos podem ser uma ferramenta para o trabalho com a dimensão atitudinal dos conteúdos, sem que se adote um modelo dogmático de trabalho.

A pesquisa de Palmieri (2015) objetivou examinar se a proposta dos jogos cooperativos teve potencial para professores promoverem ou inibirem a cooperação no contexto da educação infantil. Inicialmente foram apresentadas questões teóricas relativas ao tema do desenvolvimento da motivação e de padrões interativos associados à interdependência social, em seguida discutiram sobre a proposta dos jogos cooperativos. Participaram do estudo duas turmas de crianças (24 crianças) entre 4 e 6 anos e duas professoras. Os critérios de escolha das professoras e das crianças se relacionaram ao interesse das professoras em participar de atividades referentes a jogos cooperativos e introduzir esta atividade juntamente com as demais atividades do dia a dia dos alunos na escola. Analisou em nível microgenético (estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações) como essas professoras promoveram ou inibiram a cooperação entre seus alunos, a partir da proposta dos jogos cooperativos, tendo como referencial teórico e metodológico as contribuições da perspectiva sociocultural construtivista de desenvolvimento humano. A análise microgenética de episódios interativos videogravada mostrou que as professoras se orientaram para o objetivo de incentivar/estimular a participação coletiva das crianças no contexto dos jogos cooperativos. Valoriza-se a proposta dos jogos cooperativos na educação infantil como um recurso educativo essencial para as professoras integrarem práticas lúdicas de cooperação e de solidariedade e gerar processos de negociação de conflitos e a internalização de valores construtivos (ajuda mútua, colaboração, empatia), para que a

criança venha a co-construir novos significados sobre a sua participação em brincadeiras.

Silva e Neto (2015) destacaram os valores integrativos nas tendências atuais em Educação, dentre eles, a atitude cooperativa foi tida como essencial, principalmente por contribuir para a aprendizagem e para a convivência pacífica entre as pessoas. Com o objetivo de identificar os meios didáticos utilizados por docentes de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino e aprendizagem da cooperação como uma atitude permanente. Essa pesquisa foi descritiva, de natureza quanti-qualitativa, com enfoque indutivo. Três docentes efetivos de uma escola da rede municipal de ensino foram os sujeitos da pesquisa. Foram observadas 54 aulas e descritas as atuações das três regentes de uma escola do estado do Paraná. Os resultados dessa pesquisa qualitativa e descritiva foram: 12 tipos de situações/attitudes cooperativas foram utilizadas pelos professores. Concluíram que o propósito de desenvolver a atitude cooperativa foi incorporado pelas docentes estudadas, mesmo que tenham mostrado, em algumas situações, dificuldades para transpor suas intenções pedagógicas em ações didáticas. Isso destacou, segundo as autoras, a importância dos processos de educação continuada e de apoio ao trabalho do professor como formas possíveis para minimizar tais dificuldades.

Oliveira e Fischer (2016) tiveram em sua pesquisa o objetivo de avaliar, por meio dos dizeres dos alunos com e sem deficiência intelectual do 6º ano e a professora de apoio, se a prática pedagógica (jogos cooperativos e danças circulares) vivenciada nas aulas de Educação Física possibilitaram amizade e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter qualitativo no qual foram selecionados 19 sujeitos, sendo 18 alunos e 1 (uma) professora de apoio, de um 6º ano de uma escola da rede estadual do estado de Santa Catarina. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevista semiestruturada e entrevista focal. Por meio da pedagogia da cooperação, os autores puderam conscientizar os alunos sobre questões de companheirismo, ajuda mútua, socialização, reconhecer-se perante o grupo, como também ideais de cooperativismo e de inclusão. Quanto às danças circulares, estas tiveram como objetivos unir a turma, o que consideraram que foi atingido, pois, segundo os alunos, nessas danças todos dançaram com todos. Os autores compreenderam que a atividade possibilitou a afetividade e trabalho em grupo, dando abertura para a formação de amizades e a inclusão dos participantes.

A pesquisa de Oliveira e Luiz (2016) é um relato de uma intervenção pedagógica que adaptou uma forma de jogo cooperativo que foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do estado do Espírito Santo, em turmas de 1º ao 5º ano, no período entre os meses de agosto e outubro de 2015. Foram descritas duas propostas de jogo no tangente a sua transformação didático-pedagógica: a queimada Intergaláctica” e o cabo de “três forças”. Essa intervenção surgiu da necessidade de superar as formas tradicionais da queimada e do cabo de guerra que acabavam por centralizar o jogo em torno de um único elemento, qual seja, pegar a bola e queimar ou puxar uma corda. A partir das experiências desenvolvidas com os estudantes, percebeu-se que foi possível descentralizar essas práticas: de um lado, o papel do jogo naquele que queima e, do outro, a forma linear de disputa.

O estudo de Capitó (2016) objetivou refletir sobre o papel dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física no processo de interação social de escolares do Ensino Fundamental I. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, partindo primeiramente com a realização do diagnóstico da escola e, em seguida, por meio de intervenções teóricas e práticas sobre jogos cooperativos. O estudo foi desenvolvido por meio de jogos cooperativos, que tiveram duração de aproximadamente dois meses, sendo que eram realizadas três intervenções a cada semana. As atividades foram realizadas com aproximadamente 180 alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, do turno vespertino de uma escola pública do estado de Alagoas. No início de cada aula era realizada uma roda de conversa sobre os jogos cooperativos, ao longo desses diálogos foram notadas mudanças nas opiniões dos escolares, em relação à convivência e ao respeito às diferenças. Durante as intervenções práticas foram reforçadas as modificações ocorridas no processo de interação social. Após as análises conclui-se que os jogos cooperativos surtiram resultados na melhoria das relações interpessoais, no desenvolvimento de atitudes cooperativas e na ampliação do respeito mútuo. Logo, foram de fundamental importância as ações cooperativas no âmbito escolar, tendo em vista as interferências nas modificações de atitudes e valores.

No levantamento de pesquisas com jogos cooperativos observou-se que uma pesquisa utilizou o estudo bibliográfico, outra buscou contribuir para ampliar as concepções de ensino referenciadas em práticas docentes cooperativas e também uma delas utilizou o método descritivo quantiquantitativo, na qual observou-se as aulas de docentes. Houve também um relato de intervenção pedagógica como jogo adaptado

cooperativo que surgiu da necessidade de superar as formas tradicionais, realizada com alunos do Ensino Fundamental I.

Algumas pesquisas com abordagem qualitativa e pesquisa ação, com intervenções pedagógicas, verificaram a diversidade de métodos que buscam afirmar o êxito da utilização dos jogos cooperativos nas aulas de educação física escolar. Observa-se, também, que as mudanças de opiniões e a melhoria das relações interpessoais estão presentes na autorregulação da aprendizagem. As pesquisas citadas anteriormente trataram de jogos cooperativos e pode notar que em algumas delas embora não tenha sido considerada a autorregulação da aprendizagem, percebe-se que há semelhanças entre os valores que são cultuados. O próximo capítulo tratará desse construto e apresentará também pesquisas com a autorregulação da aprendizagem de crianças no contexto escolar.

2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O construto da autorregulação da aprendizagem começou a ser pesquisado ao longo da década de 1980 por Zimmerman (1986, 2013). Para esse autor, pode-se defini-la como o grau em que os estudantes atuam de forma metacognitiva, motivacional e comportamental sobre os próprios processos que envolvem o aprender uma nova tarefa. De acordo com Bandura (1986), a compreensão dos processos psicológicos, internos e transacionais possibilitam ao indivíduo regular o seu próprio comportamento em função de metas e de aspirações pessoais e das exigências do meio, e exercer alguma espécie de controle sobre os seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos e comportamentos, de forma a poder tomar opções e a manter essas ações até a concretização do alvo planejado.

A autorregulação da aprendizagem, segundo Schunk (2001), é vista como um processo em que o estudante autogerencia seus pensamentos, sentimentos e comportamentos para conseguir atingir os objetivos e metas pessoais de aprendizagem. Essas definições são corroboradas por Veiga Simão e Flores (2006), ao afirmarem que estudantes autorregulados apresentam um comportamento ativo durante o processo de aprendizagem e agem de forma consciente e intencional para aprender.

Para Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007), ela é um conceito inserido na tradição construtivista, que preconiza que a criança deve assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo, pela sua aprendizagem. É um conceito que exalta a promoção da autonomia, sugerindo uma pauta de aprender exigente, centrada no papel agente das crianças que, desta forma, se assumem como responsáveis do seu aprender.

A autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio. Como visto, o aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhes métodos e ambientes de aprendizagem que lhes propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (VEIGA SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012). As expectativas que os alunos têm sobre a sua capacidade para regular o comportamento e realizar as tarefas propostas, em domínios específicos, como por exemplo, expectativas de autoeficácia, influenciam as metas que os estudantes estabelecem para si, o seu nível de

motivação e a persistência na realização das tarefas escolares (ECCLES; WIGFIELD, 2002; HULLEMAN et al., 2010).

O ser humano desenvolve os seus próprios sistemas de autorregulação. A metacognição está relacionada a um amplo alcance dos processos cognitivos, estratégias e capacidades e envolve o consciente controle da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, compreende e pode fazer bem como a capacidade de perceber crenças e intenções. Teoricamente, esse campo atravessa diferentes domínios, incluindo como a criança adquire teorias da mente, como a criança aprende e transfere a sua aprendizagem entre diferentes contextos, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e a influência do ensino na aprendizagem por meio da interação social e da participação (WHITEBREAD et al., 2005).

Segundo Griebel e Niesel (2003), as competências relacionadas com a autonomia e com o aprender a aprender parecem pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório. Corroborando essa ideia, Vasconcelos (2008) exemplifica com as competências sociais de cooperação, de autoconfiança, da capacidade de autocontrole e de resiliência.

Whitebread et al. (2005) apontam que a estimulação das competências autorregulatórias é também responsável pelo crescimento psicológico das crianças, ao nível da regulação das respostas emocionais, do controle adaptativo do comportamento, da resolução de problemas e dos padrões motivacionais. Complementando, Dignath et al. (2008) afirmam que essa estimulação poderá ser efetuada, não só individualmente com a criança, mas também, com um grupo de crianças. Porém, os efeitos da intervenção só poderão ser positivos caso as crianças saibam as regras de comportamento num trabalho de grupo, bem como estejam conscientes da importância da aprendizagem cooperativa.

É necessário reforçar o papel da linguagem e do jogo para as crianças, com funções pragmáticas ou reguladoras, e esclarecer o papel que desempenham em seu desenvolvimento. Para Vygotsky, a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é, sobretudo, orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afetado por essa cultura. Por isso é importante identificar sob que condições se internalizam os instrumentos culturais de modo a se tornarem instrumentos psicológicos que a criança pode usar na sua

atividade, um processo que também leva ao domínio do comportamento, ou seja, ao desenvolvimento da autorregulação. A aprendizagem do padrão de respostas autorreguladas depende dos educadores. A linguagem, para além da função emotiva e comunicativa, apresenta também uma função planeadora, capacitando as crianças a determinarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a conquistar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes da sua execução e controlar o próprio comportamento (VYGOTSKY, 2003).

Segundo Yudina (2009), a par da linguagem, Vygotsky justifica que o jogo é insubstituível para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da autonomia e como motivação para a aprendizagem escolar porque ajuda a criança a desenvolver competências para autorregular o seu comportamento físico, social e cognitivo, ou seja, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso. As crianças que não conseguem prestar atenção ou seguir orientações, bem como as que não são capazes de controlar as emoções têm normalmente, dificuldade em dominar conteúdos escolares. Bodrova e Leong (2009) apontam que, contrariamente à noção típica de jogo do adulto, como um tempo em que as crianças são livres para se apropriarem do que lhes interessar, Vygotsky considerou o jogo como uma atividade que coloca as maiores restrições nas ações da criança, obrigando-a, deste modo, mais do que qualquer outra, a exercer uma autorregulação.

A capacidade de as crianças autorregular a sua aprendizagem é desenvolvida quando são incluídos períodos de reflexão nas atividades curriculares e quando os professores oportunizam o pensamento das crianças por meio do questionamento (EPSTEIN, 2003). Quando lhes são dadas oportunidades de escolha e, posteriormente, de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas atividades eficazmente e que sejam mais responsáveis, incrementando os seus níveis de autonomia e de autorregulação (WHITEBREAD et al., 2005).

Para Lopes da Silva et al. (2004), a aprendizagem autorregulada é entendida como resultante de uma interação entre variáveis pessoais e variáveis do contexto, como a relação entre alunos e professor, reciprocamente relacionadas, que proporcionam ao aluno uma ação deliberada e estratégica na realização das tarefas de aprendizagem. Zimmerman e Shunk (2008) ressaltam que os modelos de aprendizagem autorregulada

têm sido utilizados com bastante assiduidade para compreender o envolvimento escolar dos alunos em diversos contextos escolares e acadêmicos.

Segundo Tortella e Oliveira (2015), as aprendizagens dos alunos podem ser auxiliadas pelos professores na organização de estudos, por meio de intervenções intencionais e atividades que os façam pensar e refletir sobre suas tarefas escolares e extraescolares, considerando as estratégias de aprendizagens autorreguladas. A partir dessa ideia e do conceito de que o conhecimento se constrói a partir da relação de interação com outras pessoas e com o mundo físico, a autorregulação se constitui com um dos mecanismos que pode auxiliar na melhoria das aprendizagens dos alunos, também possibilitando novas reflexões aos docentes sobre suas práticas pedagógicas.

A escola assume cada vez mais uma importante função na formação da pessoa e a importância da autorregulação da aprendizagem segue as novas exigências com que os alunos têm de lidar nos dias atuais, porque aumentar o conhecimento torna necessária a aprendizagem de estratégias para adquirir esse novo conhecimento e adaptá-lo ao conhecimento já existente (PERELS et al., 2009). Nesse sentido, todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. Os processos de autorregulação da aprendizagem podem ser estimulados em três vetores que não são necessariamente separados: indiretamente por meio da experiência pessoal, diretamente por meio da instrução e como produto da prática intencionada (ROSÁRIO, NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007; PINTRICH; ZUSCHO, 2002; SCHUNK, 2001).

As crianças autorreguladoras da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, pelo contrário se adaptam às condições, e decidem, ajustadamente, em face dos diferentes problemas com que se deparam. Essa é, aliás, a ideia que caracteriza o núcleo do comportamento autorregulatório: adotar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam e sustentar percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planejado, sem perder de vista os objetivos desenhados. Mas, para que isso aconteça, as crianças necessitam de perfis de atividades e de ambientes de aprendizagem que ofereçam oportunidades efetivas e intencionadas de desenvolver as competências de autorregulação (TURNER, 1995).

De acordo com Rosário (2005), nem todas as crianças investem com comprometimento nas tarefas escolares, existe, obviamente, uma multiplicidade de motivos a montante de um não querer realizar uma tarefa, participar num jogo, ler um texto ou realizar uma ficha de conteúdos. Pode-se, identificar por exemplo, crianças com competência cognitiva limitada que lhes dificulta a tarefa de acompanhar as aprendizagens desenvolvidas na aula; crianças que não acreditam em sua capacidade para ultrapassar os obstáculos desistindo mesmo antes de iniciar a tarefa; crianças que não querem enfrentar-se com as suas responsabilidades; crianças cujos limitados conhecimentos prévios não lhes permitam acompanhar a tarefa, ou ainda outras que não encontram nas aprendizagens propostas argumentos que as motivem suficientemente.

A criatividade na produção de alternativas educativas que respondam, com efetividade, a estas dificuldades concretas podem ser estimuladas na escola e em casa, pois, as competências transversais de leitura, de escrita e de cálculo, promovidas pelo desafio proporcionado e questionamento militante, são o cimento que suporta o crescimento das demais aprendizagens centradas no domínio (ROSÁRIO et al., 2005). Nesse sentido, Schunk e Zimmerman (1996) consideram que para promover verdadeiramente o envolvimento da criança nas tarefas de aprendizagem, devem ser oferecidas oportunidades efetivas de experienciar sucesso: tarefas que consigam realizar e que, progressivamente, vão aumentando o seu nível de exigência à medida que são completadas com sucesso.

Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007) relatam que a autoeficácia e a percepção de capacidade para realizar uma determinada tarefa com sucesso no nível pretendido, não é criado do exterior. Nenhum resultado escolar ou desportivo é classificado apenas em categorias. As expectativas podem ser elevadas ou não, o que pode ser considerado bom desempenho para um pode ser considerado por outro como mau resultado. Os autores ainda complementam que a autoeficácia vai evoluindo de acordo com os resultados, que indicam a medida da (in)capacidade relativamente a uma determinada tarefa ou área de conhecimento.

Compreende-se que todas as pessoas possuem áreas de atividade que se destacam mais que outras, por exemplo desenhar, cantar, falar em público, cálculo, e, compreensivelmente, tendem a se destacar nas atividades evitando as outras. O trabalho dos educadores, se orientado no sentido de restabelecer a esperança das crianças, apresentando alternativas escolares possíveis, constitui-se como um suporte ao seu envolvimento nas atividades de aprendizagem. O objetivo como educador deve estar

orientado para ajudar as crianças a assumirem o controle das suas aprendizagens, acompanhando os seus avanços e ligando as experiências vividas na escola, ou em outros contextos educativos, ao que podem vir a realizar no futuro, pois muitos alunos estão atolados nas suas incapacidades: não olham para o futuro, pois não veem saída (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Nessa direção considera-se que o professor que conheça o construto da autorregulação da aprendizagem terá mais condições de cumprir seu papel de orientador. Esse processo dinâmico será apresentado com mais detalhes no tópico a seguir.

2.1 O PROCESSO CÍCLICO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Zimmerman (2002), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que ocorre em três fases principais: a fase prévia, a fase do controle volitivo e a fase da autorreflexão. Para Pintrich (2004), essas fases do processo de autorregulação podem ocorrer de forma simultânea e dinâmica, numa interação entre diferentes processos e componentes do processo, de natureza sequencial e de forma cíclica, não necessariamente hierarquizada. Por esse motivo, esses processos de autorregulação são intrinsecamente cíclicos e interdependentes de tal forma que a fase prévia prepara a fase de controle volitivo que, por sua vez, afeta os processos utilizados na fase de autorreflexão.

Esses processos de reflexão influenciam as fases prévias subsequentes preparando os alunos para as fases seguintes do processo de aprendizagem. A apreensão da estrutura e do funcionamento deste ciclo de aprendizagem é fundamental para a definição do papel de aluno e para a atribuição da responsabilidade inerente ao processo (ROSÁRIO, 2004b)

É importante descobrir, segundo Veiga Simão e Frison (2013), como interagem variáveis cognitivas, metacognitivas, emotivas, afetivas e volitivas de modo a permitir ao indivíduo agir deliberada e autonomamente em interação com o meio. Assim, tentando explicar como o indivíduo desenvolve um curso de ação que pretende provocar uma mudança no comportamento atual, o processo inicia-se com a definição de metas e de objetivos que o indivíduo pretende alcançar, continua com a preparação de um planejamento, em que expectativas, cognições e motivações representam um papel importante. Segue-se a execução de ações planejadas em interação com o meio, na qual

motivações e volições se transformam em incentivos que ajudam a manter a persistência e a direção do comportamento e, finalmente, avalia os resultados e compara-os com os pretendidos, quando sentimentos de satisfação ou de fracasso poderão interferir no caminho traçado.

De acordo com Zimmerman (2013), como apresentado na Figura 1, na fase de antecipação o aluno analisa a tarefa e o ambiente de aprendizagem, estabelece metas e objetivos pessoais para atingir e elabora um planejamento estratégico. As ações que ocorrem na fase de antecipação sofrem a influência das concepções automotivacionais, como sentimento de autoeficácia e as expectativas de resultado.

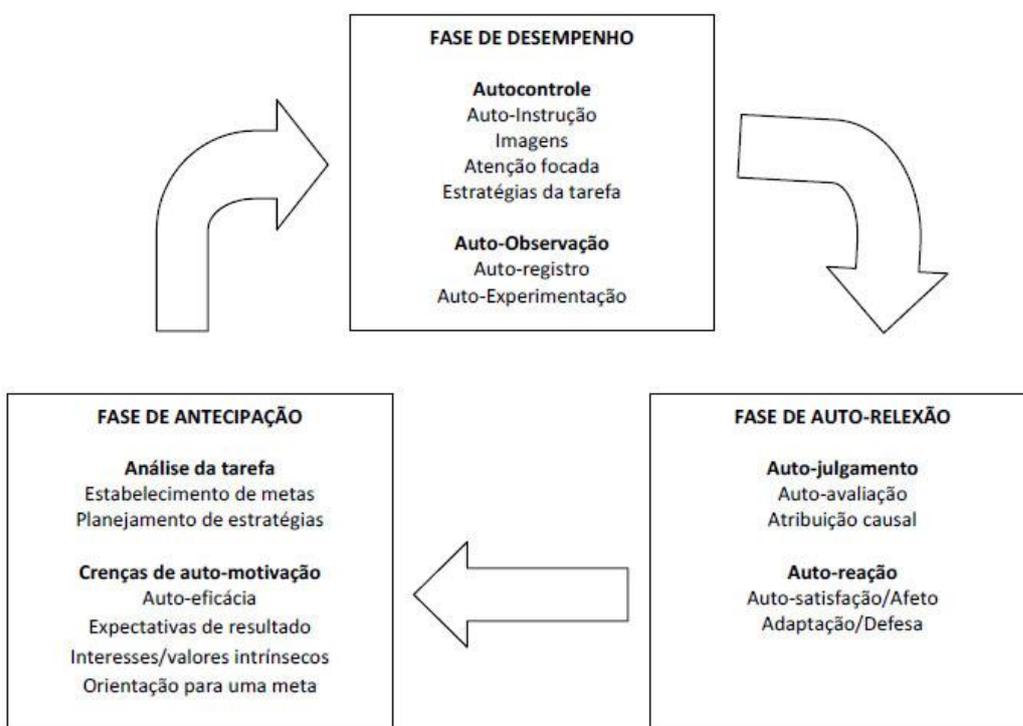


Figura 1 - Fases, processos e subprocessos de autorregulação da aprendizagem.

Fonte: ZIMMERMAN (2013, p. 142).

A literatura da autorregulação da aprendizagem sugere que cada educando deveria aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe permitisse assumir a responsabilidade e o controle pelo seu processo de aprendizagem. Esse modelo cíclico explicativo da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1998 apud ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLES-PIENDA, 2007) fundamenta o modelo Planificação,

Execução e Avaliação (PLEA), conforme a Figura 1, em Rosário (2004b), para uma explicação mais detalhada. A sua estrutura recursiva apresenta três fases: a de planificação, a de execução e, por fim, a de avaliação das tarefas, mas duas lógicas cíclicas. O processo não só acontece da planificação para avaliação passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória, como mostra a Figura 1. Esse modelo apresenta uma sequência do processo autorregulatório, na qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planejada, executada e avaliada, como pode ser observado nas figuras 1 e 2.

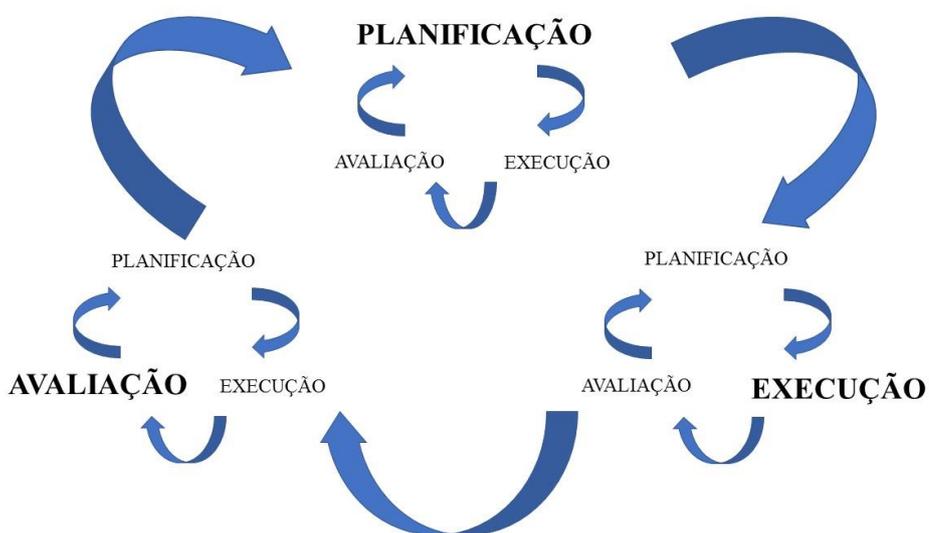


Figura 2 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.

Fonte: Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007, p. 23).

Essa autoria na condução dos procedimentos e no desenvolvimento da realização das tarefas é um indício de responsabilidade no processo de aprendizagem: antes de fazer algo tem que antecipar as consequências, o que quer dizer pensar no que pode acontecer em consequência do que quer fazer (ROSÁRIO et al., 2004a, 2005). A lógica inseparável ao processo de autorregulação da aprendizagem requer que cada tarefa, deva ser planejada, executada e avaliada. A explicação dessas fases ajudará tanto as crianças como os educadores a refletirem sobre a sua participação no processo.

Em Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007), são explicadas as fases do modelo PLEA, em que a fase da planificação acontece numa etapa em que se constrói um conjunto de razões para aprender e pontua-se diferentes estratégias de aprendizagem

com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Diante do exposto significa pensar no que pretende fazer e preparar um plano para saber quando e como realizar. Em consequência, as crianças analisam a tarefa específica de aprendizagem, avaliando os seus recursos pessoais e ambientais, e imaginam um plano que os conduza do planejado ao realizado.

Continuando as explicações das fases do modelo PLEA de Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pianda (2007), a fase da execução na tarefa se refere à etapa de colocar o plano estabelecido em prática, com a realização das estratégias de aprendizagem estabelecidas no planejamento com a intenção de realizar as tarefas, observando e acompanhando sua eficácia, tendo em vista as metas propostas. Já a fase da avaliação significa em entender se as tarefas de aprendizagem estão acontecendo como o previsto, analisando a relação entre o produto e os objetivos propostos. Os resultados desta fase de avaliação são vistos como incentivo ao planejamento de novas tarefas reiniciando assim o ciclo autorregulatório (ROSÁRIO et al., 2004b, 2005).

Esse modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação), simples e intuitivo, com um sentido pedagógico, recomenda que cada uma das fases tenha a mesma dinâmica de ação, de acordo com a Figura 3 (ROSÁRIO, 2002, 2004b).

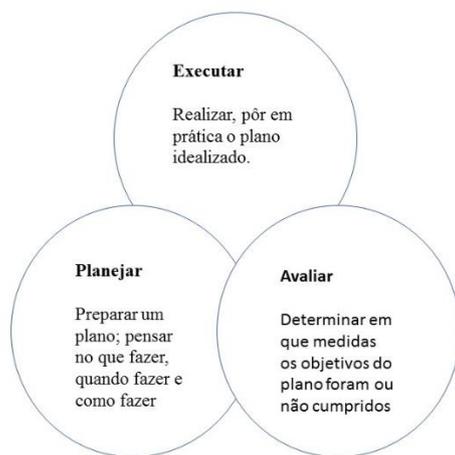


Figura 3 - Modelo PLEA, processo cíclico de interação de processos.
Fonte: Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pianda (2007, p. 25).

A cada fase do processo de autorregulação corresponde um conjunto de estratégias que acompanham a natureza e o funcionamento cíclico do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004b; ROSÁRIO et al., 2005; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1998). Para Zimmerman e Martinez-Pons (1998), a intenção de cada uma dessas estratégias é incrementar os processos de autorregulação nas crianças relativamente ao seu funcionamento pessoal, ao seu comportamento escolar e ao seu ambiente de aprendizagem. Apesar de variadas, as estratégias de aprendizagem apresentam aspectos comuns: constituem ações deliberadas para alcançar objetivos específicos, envolvem inovação e criatividade nas respostas a uma determinada tarefa ou problema, são aplicadas seletivamente e com flexibilidade em função da tarefa e, por fim, necessitam de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar a sua transferência.

Depois desse levantamento teórico, julgou-se importante investigar como tem sido pesquisada a autorregulação em crianças no Brasil. No próximo tópico são apresentados os estudos levantados.

2.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pesquisas com autorregulação da aprendizagem foram levantadas para compreender como tem sido estudado este construto. Como no levantamento de pesquisas com jogos cooperativos, o recorte utilizado foi o dos últimos cinco anos. As pesquisas tratam de todos os níveis de ensino, tendo em vista que há poucas elaboradas somente com o Ensino Fundamental 1. Elas estão apresentadas, a seguir, em ordem cronológica e foram encontrados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – SciELO e Google Acadêmico.

Na pesquisa de Veiga Simão e Frison (2013) o objetivo é apresentar um quadro compreensivo dos processos envolvidos na autorregulação, bem como das suas funções exercidas na trajetória de ações que vão desde a formulação de uma meta pessoal até à sua obtenção. A identificação das fases cíclicas da autorregulação, desde a formulação da intenção até à autoavaliação dos comportamentos e seus resultados, acentuou a dimensão temporal, o papel do contexto ambiental e social em que o indivíduo está inserido, bem como a complexidade dos processos pessoais envolvidos na mudança e

sua manutenção a longo prazo. Pretenderam refletir sobre o construto da autorregulação da aprendizagem e a complexidade da sua avaliação, buscando compreender abordagens teóricas e perspectivando desafios para as práticas em contextos educativos. Concluíram que é necessário, então, mais investigação para que se torne possível avançar na explicação do contributo de que os processos e as estratégias de autorregulação, utilizados pelos indivíduos, podem ser eficazes na aquisição e manutenção, a longo prazo, da aprendizagem ao longo da vida.

Piscalho e Veiga Simão (2014a) apresentaram alguns fundamentos teóricos e perspectivas de 23 investigadores da área da psicologia da educação e/ou educação na área do desenvolvimento curricular, 5 educadores de infância e 7 professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre as abordagens educativas necessárias ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças, em contexto da educação pré-escolar e do ensino básico. Foram apresentadas perspectivas dos entrevistados sobre: possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, o papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária e de que forma pode ser desenvolvida nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos. A utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica parece ser a forma eleita pelos participantes do estudo como promotora de competências autorregulatórias junto de crianças em fase de transição escolar. Os resultados alcançados sugerem que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem, recorrendo à urgência da promoção destas competências intencionalmente no contexto escolar, não só pelos benefícios imediatos mas, também, pelos percursos que se abrem para a autonomia e aprendizagem futura. A consciencialização da importância da reflexão e do questionamento dos docentes foi muito importante para assegurar um trabalho de qualidade contínua.

Piscalho e Veiga Simão (2014b) apontaram, após estudo prévio em que se analisaram as perspectivas de investigadores, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de estudar estratégias de suporte, que estas proporcionaram oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças dos 5 aos 7 anos. A investigação procurou fundamentar a necessidade de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, assegurando a continuidade educativa, com vista à promoção precoce de competências

de autorregulação da aprendizagem. Propuseram a docentes e alunos-estagiários que utilizassem a *Checklist of Independent Learning Development* (CHILD) e, por meio da análise das suas narrativas, pretenderam apurar as potencialidades deste instrumento na reflexão, identificação e avaliação das abordagens educativas dos participantes a fim de as ajustarem às necessidades das crianças em transição escolar e ao desenvolvimento de processos autorregulatórios. Os resultados obtidos mostraram que a competência de autorregulação dos educadores, bem como a das crianças cujos educadores participaram na intervenção, melhorou significativamente. A utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica que visem a participação em comunidades reflexivas, pelo exercício de experiências narrativas reflexivas da prática foi a forma eleita pelos docentes como promotora de competências autorregulatórias junto de crianças, visando uma continuidade educativa.

Avila, Frison e Veiga Simão (2016) pesquisaram as exigências educacionais que criaram a necessidade de o professor ensinar aos estudantes estratégias que lhe permitam aprender de forma eficaz os conteúdos escolares. O objetivo da pesquisa, de cunho exploratório, foi de investigar se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física utilizavam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece. Participaram do estudo 33 estudantes e para a coleta de dados foi utilizado o questionário o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação que contém 10 perguntas de múltipla escolha com três opções de resposta. Essas perguntas permitem que o estudante refira se utiliza estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gestão de recursos durante a aprendizagem. Os dados obtidos na pesquisa foram inquietantes, pois analisados na perspectiva do ensino de estratégias de autorregulação, observou-se que metade dos estudantes não referiram ter o conhecimento necessário sobre a utilização de estratégias para auxiliar as suas aprendizagens e as exigências educacionais requeriam professores que proporcionassem aos seus alunos serem autônomos.

A pesquisa de Avila, Veiga Simão e Frison (2016) buscou compreender as potencialidades da técnica da estimulação da recordação na promoção da reflexão de seis estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física sobre o seu desempenho. Por meio da análise textual discursiva emergiram quatro categorias (planejamento; antecipação de resultados e previsão de solução; promoção da autorregulação da aprendizagem do aluno; autorreflexão), as quais buscaram responder às questões levantadas no estudo. Os dados sugeriram que a utilização da estimulação

da recordação contribuiu para a promoção da autorregulação da aprendizagem dos estagiários e para a formulação de diferentes soluções frente aos desafios do estágio.

Em uma das pesquisas do levantamento realizado, os autores refletiram sobre o construto da autorregulação da aprendizagem e sua complexidade na avaliação, buscando compreender abordagens teóricas e perspectivando desafios para as práticas em contextos educativos. Em outras pesquisas quantitativas foram apresentadas perspectivas de algumas possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, sendo que em uma delas buscou-se também apurar as potencialidades de um instrumento na reflexão, identificação e avaliação das abordagens educativas de docentes e alunos-estagiários participantes, a fim de as ajustarem às necessidades das crianças em transição escolar e ao desenvolvimento de processos autorregulatórios. Em ambas as pesquisas os resultados alcançados mostraram que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem e mostraram que a competência de autorregulação dos educadores e das crianças cujos educadores participaram na intervenção, melhorou significativamente.

Houve também pesquisas exploratórias com alunos de graduação e os dados analisados, na perspectiva do ensino de estratégias de autorregulação, mostraram que metade dos estudantes não referiram ter o conhecimento necessário sobre a utilização de estratégias para auxiliar as suas aprendizagens. Conclui-se que as pesquisas apresentadas mostraram resultados positivos quanto à reflexão e à potencialização do uso de estratégias para o êxito na autorregulação da aprendizagem.

Pode-se perceber, com os levantamentos de pesquisa dos jogos cooperativos e da autorregulação da aprendizagem que as atividades têm objetivos comuns, pois ambas envolvem o planejamento, a execução e a avaliação das mesmas proporcionando a reflexão sobre as atuações dos alunos e valorização da orientação do professor. Como não foram encontrados estudos que relacionassem esses construtos, este trabalho se propõe investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de campo em que foram aplicados diferentes jogos cooperativos a fim de obter informações relevantes sobre a participação do aluno em grupo, em que cada grupo teve que definir um planejamento por meio de uma meta a ser alcançada, executar o planejamento e por fim avaliar se deu certo a maneira como planejaram. Depois da aula realizada, todos os alunos fizeram uma roda de conversa, expondo quais estratégias deram certo e quais não deram. Para finalizar a aula, os alunos receberam uma ficha de autoavaliação que foi preenchida. Nesse momento eles tiveram a oportunidade de observar como foi seu comportamento na execução da atividade, fazendo uma reflexão do que podem melhorar para a próxima atividade. Foram avaliadas as informações obtidas por meio de abordagem quanti-qualitativa. Nesse sentido, foi associada a análise estatística à reflexão sobre os resultados obtidos, o que permitiu uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Em seguida os dados obtidos foram tratados qualitativamente, as respostas dos alunos na ficha do Modelo PLEA foram agrupadas de acordo com seu conteúdo e analisadas mediante a categorização de respostas (BARDIN, 2009).

3.1 OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem por objetivo geral investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA.

3.1.1 Objetivos Específicos

- Avaliar as fases do Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de cada grupo, em cada atividade proposta e verificar se os alunos conseguem atingir o objetivo da aula com o planejamento e sua execução;

- Analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos, a partir de uma ficha de observação semiestruturada do professor;
- Analisar a ficha de autoavaliação de cada aluno.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 208 alunos do Ensino Fundamental I, matriculados no 4º e 5º anos, sendo 49 alunos de uma escola pública e 159 de uma escolar particular do Sul do Estado de Minas Gerais. As idades variaram de 9 a 11 anos, com média de 9,55 e desvio padrão de 0,53, sendo 11 meninos e 97 meninas.

3.3 INSTRUMENTOS

Para a realização do presente estudo, foram buscadas em livros, diferentes fichas utilizadas como ferramentas de avaliação, tanto as empregadas para os alunos em processo de autoavaliação, como pelo professor durante ou no final das atividades. A partir dos exemplos foram elaborados pela pesquisadora os seguintes instrumentos.

3.3.1 Ficha de Observação do Professor

A ficha de observação do professor permite analisar a participação do aluno identificando seu comportamento no trabalho em grupo por meio dos jogos cooperativos (Apêndice 3). A ficha é preenchida durante a realização da atividade, diante da observação do professor quanto ao comportamento do aluno nas aulas de Educação Física. Cabe ressaltar que as fichas foram utilizadas nas cinco atividades, com a duração de aproximadamente uma hora e 40 minutos cada. No decorrer da atividade o aluno poderia atuar pedindo ajuda ao colega, oferecendo ajuda, ou se comunicar com seus parceiros, orientar o outro na realização da tarefa e ainda propor soluções. Essas questões formam a ficha apresentada e cada aluno tinha sua maneira de agir durante a

atividade proposta e por foi por meio da observação o professor que se pôde avaliar cada aluno individualmente

3.3.2 Modelo PLEA da Aprendizagem Autorregulada

O Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada tem uma estrutura recursiva que apresenta três fases: a de planificação, a de execução e, por fim, a de avaliação das tarefas (Anexo 1). O processo não só se organiza da planificação para avaliação passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória. Esse modelo apresenta uma sequência do processo autorregulatório, na qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planejada, executada e avaliada. Os alunos preenchendo e vivenciando cada etapa desse modelo, permitirá a experiência do processo autorregulatório como um todo (ROSÁRIO, 2002, p. 60).

3.3.3 Ficha de Avaliação em Grupo

A avaliação em grupo funciona como um *feedback* permitindo ao aluno analisar se as estratégias estabelecidas funcionaram ou não, para atingir o objetivo proposto. A avaliação foi realizada após o término da atividade e foi feita como uma roda de conversa, em que os integrantes do grupo diziam aos demais colegas de turma como realizaram as etapas do modelo PLEA, percebendo quais as estratégias que deram certo e quais não deram. O registro dessa avaliação foi por meio de uma ficha, na qual a pesquisadora registrou se os grupos conseguiram realizar a tarefa com êxito (Apêndice 4).

3.3.4 Ficha de Autoavaliação

A ficha de autoavaliação permite ao aluno avaliar como foi sua atuação nas aulas em grupo, fazendo com que ele perceba suas capacidades de atuação (Apêndice 5).

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univás e foi aprovado sob protocolo CAAE 61444016.3.0000.5102. Todos os procedimentos seguiram a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi então agendada a coleta de dados com as diretoras das escolas, de forma a minimizar o desgaste e a alteração da rotina das crianças. Foram entregues os TCLEs aos pais ou responsáveis dos participantes e o Termo de Assentimento às crianças. Após recolher os TCLEs e os Termos de Assentimento foi iniciada a coleta de dados, nas aulas cedidas pelos professores de Educação Física.

Foram realizados cinco jogos cooperativos nos quais os objetivos a serem alcançados eram diferentes, em todos eles o intuito era o de estimular o trabalho em grupo para alcançar as metas conforme o Modelo PLEA. A pesquisadora explicou a primeira atividade para os alunos juntamente com o professor de educação física e em seguida foram montados os grupos. Os colegas, reunidos em grupo, pensaram em como realizar a atividade e escreveram na ficha o seu planejamento, no espaço determinado. Após todos os grupos preencherem o planejamento, a pesquisadora deu início ao jogo cooperativo nomeado “Queimada maluca”, categorizado como Jogo 1, no qual os alunos podiam atuar de diferentes maneiras: queimando, salvando ou sendo queimados ao toque da bola em seus corpos.

Trata-se de um jogo dinâmico, em que todas as crianças deveriam ficar em um espaço suficientemente grande para que todos pudessem correr e se deslocar. Para dar início ao jogo, a pesquisadora jogou a bola para o alto e quem pegasse a bola não poderia se locomover com a bola na mão, pois deveria passá-la para alguém, que queimaria ou salvaria quem fosse queimado. Quem era queimado, deveria sentar, esperando que alguém o salvasse. Para salvar bastaria que a criança deixasse de jogar no outro e passasse para quem estivesse sentado, que então poderia se levantar e continuar jogando. Todos os acontecimentos deveriam ser anotados para futura análise e discussão em grupo.

Os alunos mudavam as estratégias de acordo que sentiam necessidade no jogo. O importante era conseguir atingir o objetivo proposto. Com as alterações de estratégias os alunos se autorregulavam para melhorar o desempenho na atividade.

No segundo jogo cooperativo, a pesquisadora explicou a atividade para os alunos e em seguida formaram os mesmos grupos da atividade anterior. Os colegas se reuniram e pensaram nas possíveis estratégias para realizar a atividade e escreveram na ficha o seu planejamento, no espaço específico. Após todos os grupos preencherem o planejamento, receberam um saco grande com material apropriado para a atividade e iniciou-se o jogo “Saco Cooperativo”, categorizado como Jogo 2.

Nesse jogo, todos os participantes juntos, dentro de um saco, percorreram um determinado caminho. Os alunos tiveram atenção quanto ao ritmo dos pulos e cooperação com os colegas. Foi um jogo bem divertido, no início os alunos não tiveram muita sintonia e acabavam caindo, não se machucaram e se divertiram. Os colegas se levantaram e continuaram a realização da atividade. Com os tombos, os grupos mudavam de estratégias e conseguiam realizar com sucesso a atividade proposta percorrendo todo o caminho determinado.

No terceiro jogo cooperativo, após a explicação da pesquisadora, os alunos formaram os grupos para planejarem juntos como realizar o jogo determinado. Assim que todas as fichas foram preenchidas, os alunos receberam o material utilizado para a atividade. Esse jogo nomeado “Esteira Cooperativa” e categorizado como Jogo 3 requer muita atenção e respeito ao outro.

Todos os alunos do grupo ficaram dentro de uma lona como se fosse uma esteira. Com os braços para cima, eles deviam empurrar a lona com as mãos para frente e com os pés eles empurravam a lona para trás. Percorrendo um caminho determinado pela pesquisadora, os alunos precisavam ter sintonia e ritmo, para que todos os integrantes do grupo conseguissem realizar o movimento ao mesmo tempo, percorrendo o caminho determinado.

No quarto jogo cooperativo, chamado “A Ponte de Corda” e categorizado como Jogo 4, os alunos têm dois papéis diferentes, o de passar pela ponte de corda pisando somente nos nós, apoiando-se pela cabeça dos colegas ou segurando na mão de alguém que está pronto para ajudar, e a segunda atuação é o de segurar a corda bem firme para que os colegas pudessem passar também. O objetivo do professor era avaliar se todos os alunos estavam conseguindo cumprir seu papel de atuação, motivando os alunos que estavam passando pela corda, dando segurança e incentivando os alunos a segurarem firmes na corda quando os colegas estivessem passando.

Nesse jogo cooperativo, exercita-se a autoconfiança, a confiança no outro e o dar e receber apoio para sustentar a cooperação no dia a dia da equipe. Estimula também o exercício do cuidado uns com os outros por meio da atitude de servir quem estiver passando sobre a corda.

O quinto e último jogo cooperativo não foi diferente dos jogos anteriores, com relação à pesquisadora explicar a atividade e os alunos preencherem as fichas. No jogo cooperativo “Passando pelos Obstáculos”, categorizado como Jogo 5, cada grupo recebeu um pedaço de tecido a mais que o número de integrantes e os alunos tinham que passar por diferentes obstáculos pisando somente em cima do pedaço de tecido recebido no início da atividade. Um colega ajudava o outro emprestando o seu pedaço de tecido para que todos pudessem passar pelos obstáculos.

Nesse jogo, o professor observava se os alunos estavam pisando somente em cima do tecido e também o trabalho cooperativo de um passar o pedaço de tecido para o outro. Nessa atividade, os alunos participaram cooperativamente, compartilhando os valores da parceria e o trabalho em grupo.

Em todos os jogos, as fichas foram analisadas e as anotações dos alunos foram separadas em categorias de semelhanças de respostas, de acordo com as fases do PLEA. Como foram 36 grupos participantes, a pesquisadora analisou a ficha do primeiro grupo e descreveu a resposta como uma categoria de respostas, leu a ficha do segundo grupo e avaliou se a resposta era semelhante ou não ao primeiro grupo. Se a resposta fosse semelhante já eram duas respostas em uma categoria, se a resposta fosse diferente era criada uma segunda categoria de resposta. As análises ocorreram dessa maneira em todos os jogos cooperativos.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

A análise foi feita quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 22.0 for Windows, somando os pontos obtidos em cada prova e qualitativamente organizadas em tabelas de frequências. Serão também elaboradas estatísticas inferenciais para comparação de médias. Para avaliação do Modelo PLEA será utilizada a análise qualitativa, baseada nas respostas das crianças na ficha.

4 RESULTADOS

A amostra deste estudo foi composta por 208 crianças que foram divididas em grupos de 5 a 6 integrantes para a realização dos jogos cooperativos. Para atender ao primeiro objetivo proposto neste estudo, foram avaliadas as fases do Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de cada grupo, em cada atividade proposta. Cabe lembrar que esse modelo apresenta uma sequência do processo autorregulatório, na qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planejada, executada e avaliada. Foi também verificado se os alunos conseguiam atingir o objetivo do jogo com o planejamento e sua execução. A Figura 4 é um exemplo de como os alunos preencheram as fichas em todos os jogos ocorridos.

PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	AVALIAÇÃO
Bia: jogar a bola a salvo ANA: passar ou salvar ARTHUR: salvar os qui- mas CAIO M: jogar a bola a salvo e quimã CRISTIAN: salvar e qui- mas	Algumas partes do grupo cumpri- ram como planejado. As- tiramos o 7 que prejudi- cou o traba- lho em equipe.	Não nós cumprimos tudo.

Figura 4- Ficha baseada no modelo PLEA.

As fichas foram analisadas e as anotações dos alunos foram separadas em categorias de semelhanças de respostas, de acordo com as fases do PLEA. Cada jogo apresentou três tabelas como resultado, a da fase de planejamento, da fase de execução e da fase de avaliação. A Tabela 1 apresenta os resultados, da fase de planejamento do Jogo 1 “Queimada Maluca”, classificados em duas categorias, conforme a análise de cada grupo.

Tabela 1 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 1

Categorias de planejamento	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Os alunos tinham uma função determinada.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36	30 grupos 83%
As crianças não tinham funções determinadas, podiam atuar da maneira como achassem melhor.	6, 11, 18, 21, 26, 31	6 grupos 17%

Na Tabela 1, verifica-se que na maioria dos grupos foi planejado que “Os alunos tinham uma função determinada” (83%). Quanto à fase da execução, a Tabela 2 apresenta os resultados do Jogo 1.

Tabela 2 - Categorias de respostas da execução – Jogo 1

Categorias de execução	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Realizaram as funções planejadas.	3, 6, 8, 10, 11, 16, 18, 20, 21, 24, 29, 32, 33, 35	14 grupos 39%
Não realizaram a função planejada.	4, 7, 9, 12, 13, 19, 23, 28, 30, 36	10 grupos 28%
Alguns alunos não compreenderam a atividade.	1, 15, 16, 22, 25, 26	6 grupos 17%
Tiveram dificuldade em segurar a bola.	2, 5, 14, 34	4 grupos 11%
Tiveram que trocar de estratégia para conseguirem realizar a atividade.	27, 31	2 grupos 5%

Observa-se, na Tabela 2, que a categoria de execução do Jogo 1 que mais apareceu foi a “Realizaram as funções planejadas” (39%) e a que menos apareceu foi “Tiveram que trocar de estratégia para conseguirem realizar a atividade” (5%). A Tabela 3 apresenta os resultados, classificados conforme a análise da avaliação de cada grupo.

Tabela 3 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 1

Categorias de avaliação	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Não deu certo o planejamento, pois alguns alunos não colaboraram.	1, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 36	17 grupos 47,2%
A atividade foi boa, pois conseguiram realizar com sucesso.	3, 6, 8, 11, 16, 18, 20, 21, 29, 31, 32, 33, 35	13 grupos 36,1%
Os alunos tentaram realizar o jogo, mas sentiram dificuldade em pegar a bola para salvar.	2, 5, 34	3 grupos 8,3%
Realizaram a atividade com um pouco de dificuldade em cumprir o planejado e apesar dos erros trabalharam em equipe e um ajudou o outro no grupo.	10, 24, 27	3 grupos 8,3%

A Tabela 3 mostra que, na fase da avaliação do Jogo 1, o relato que mais apareceu foi o de que “Não deu certo o planejamento, pois alguns alunos não colaboraram”, para (47,2%) dos grupos. Somente (8,3%) relataram que “Realizaram a atividade com um pouco de dificuldade em cumprir o planejado e apesar dos erros trabalharam em equipe e um ajudou o outro no grupo”. A Tabela 4 apresenta os resultados do planejamento do Jogo 2 “Saco Cooperativo”, conforme a análise de cada grupo.

Tabela 4 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 2

Categorias de planejamento	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Ao comando de um colega todos pulavam ao mesmo tempo.	2, 3, 4, 7, 11, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34	18 grupos 50%
Cada aluno tem o seu lugar determinado dentro do saco e todos pulam ao mesmo tempo no comando combinado.	6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 28, 32, 35, 36	12 grupos 33%
Determinaram os lugares dos colegas dentro do saco.	1, 5, 8, 16, 22, 23	6 grupos 17%

Os resultados do Jogo 2, apontados na Tabela 4, mostram que (50%) dos grupos planejaram “Ao comando de um colega todos pulam ao mesmo tempo”. Esse planejamento exigia muita atenção, concentração, ritmo e sincronismo pois todos os colegas deveriam pular ao mesmo tempo. A Tabela 5 apresenta as categorias de respostas da fase de execução do Jogo 2, conforme a análise da avaliação de cada grupo.

Tabela 5 - Categorias de respostas da execução – Jogo 2

Categorias de execução	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Alguns alunos sentiram dificuldade em realizar o jogo, outros não colaboraram e não conseguiram ter sincronismo o tempo todo da atividade proposta.	2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 36	27 grupos 75%
Os colegas conseguiram participar do jogo trabalhando em equipe.	4, 5, 10, 11, 31, 34	6 grupos 17%
Durante o jogo, os colegas trocaram de lugar.	1, 27, 30,	3 grupos 8%

Os alunos mudavam as estratégias de acordo com as necessidades no jogo. O importante era conseguir atingir o objetivo proposto. Com as alterações de estratégias os alunos se autorregulavam para melhorar o desempenho na atividade e perceberam no decorrer do jogo que era difícil ter sincronismo o tempo todo. A resposta que mais se destacou na fase de execução do Jogo 2, mostrada na Tabela 5, com (75%) dos grupos foi “Alguns alunos sentiram dificuldade em realizar o jogo, outros não colaboraram e não conseguiram ter sincronismo o tempo todo da atividade proposta”. A Tabela 6 aponta os resultados do Jogo 2, classificados em quatro categorias, conforme a análise da avaliação de cada grupo.

Tabela 6 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 2

Categorias de avaliação	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Os alunos sentiram dificuldade na realização da tarefa e não persistiram no jogo.	3, 7, 9, 14, 15, 19, 22, 24, 25, 32, 33, 36	12 grupos 33%
Após trocaram de estratégia, conseguiram realizar a atividade, os colegas gostaram bastante.	1, 12, 13, 16, 17, 27, 28, 29, 30	9 grupos 25%
Mesmo com as dificuldades, os colegas persistiram e conseguiram realizar a atividade proposta.	2, 6, 8, 18, 20, 21, 23, 26, 35	9 grupos 25%
O trabalho em equipe fez com que todos participassem com êxito do jogo.	4, 5, 10, 11, 31, 34	6 grupos 17%

O resultado que ficou em evidência da fase de avaliação do Jogo 2, na Tabela 6, com (33%) dos grupos foi que “Os alunos sentiram dificuldade na realização da tarefa e não persistiram no jogo”. Somente 6 grupos (17%) conseguiram perceber que “O trabalho em equipe fez com que todos participassem com êxito do jogo”. A Tabela 7

apresenta os resultados do planejamento do Jogo 3 “Esteira Cooperativa”, classificados em três categorias, conforme a análise de cada grupo.

Tabela 7 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 3

Categorias de planejamento	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Os alunos determinaram os lugares de cada um e todos tinham que movimentar os braços ao mesmo tempo e andar no mesmo ritmo.	1, 4, 5, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 36	23 grupos 64%
Com os lugares determinados na esteira, todos tinham que andar no comando do colega.	3, 6, 7, 8, 15, 23, 30, 34	8 grupos 22%
Determinaram um comando de direita e esquerda para que todos pudessem andar no mesmo ritmo e movimentar os braços em sincronismo.	2, 9, 12, 26, 32	5 grupos 14%

A Tabela 7 mostra que a maioria dos grupos (64%) teve respostas semelhantes no Jogo 3, na fase do planejamento, categorizadas como “Os alunos determinaram os lugares de cada um e todos tinham que movimentar os braços ao mesmo tempo e andar no mesmo ritmo”. Na Tabela 8 serão apresentados os resultados da execução deste jogo.

Tabela 8 - Categorias de respostas da execução – Jogo 3

Categorias de execução	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Algumas pessoas não conseguiram andar no mesmo ritmo, outras não conseguiram manter seu próprio corpo na esteira, tendo algumas dificuldades na realização do jogo.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 30, 31, 33, 34,	19 grupos 53%
Trabalharam em equipe, conseguiram ter ritmo e sincronismo, fizeram conforme planejaram.	6, 10, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 32, 35, 36	13 grupos 36%
Os alunos tiveram que trocar as estratégias na execução e conseguiram realizar a atividade proposta.	8, 13, 28, 29	4 grupos 11%

Observa-se, na Tabela 8, que a maioria dos grupos (53%) sentiu que “Algumas pessoas não conseguiram andar no mesmo ritmo, outras não conseguiram manter seu próprio corpo na esteira, tendo algumas dificuldades na realização do jogo”. Apenas 4 grupos (11%) dos 36 perceberam que “Os alunos tiveram que trocar as estratégias na

execução e conseguiram realizar a atividade proposta”. Na Tabela 9 serão apresentadas as categorias de respostas da fase de avaliação das fichas do modelo PLEA do Jogo 3.

Tabela 9 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 3

Categorias de avaliação	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Com o trabalho em equipe e a cooperação com o grupo, todos realizaram com sucesso a atividade.	6, 7, 10, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 35, 36	15 grupos 42%
Os alunos não tiveram sincronia e não conseguiram trabalhar em equipe, tiveram dificuldade na realização do jogo.	5, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 26, 30, 31, 33, 34	13 grupos 36%
Trocaram as estratégias durante a execução e conseguiram participar da atividade com sucesso.	1, 2, 3, 4, 8, 13, 28, 29	8 grupos 22%

A Tabela 9 apresentou na fase de avaliação do Jogo 3, que 15 grupos (42%) perceberam que “Com o trabalho em equipe e a cooperação com o grupo, todos realizaram com sucesso a atividade”, a minoria dos grupos, somente 8 dos 36 (22%) “Trocaram as estratégias durante a execução e conseguiram participar da atividade com sucesso”. A Tabela 10 mostra o resultado das respostas do planejamento do Jogo 4 “A Ponte de Corda”, classificado em apenas uma categoria.

Tabela 10 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 4

Categorias de planejamento	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Os alunos planejaram que tinham que segurar a corda firme para os colegas passarem e quando fossem passar, pisariam somente nos nós tentando se equilibrar e apoiariam nos colegas que estivessem segurando a corda.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	36 grupos 100%

Na Tabela 10, pode-se observar que na fase do planejamento do Jogo 4, todos os grupos tiveram o mesmo planejamento, “Os alunos planejaram que tinham que segurar a corda firme para os colegas passarem e quando fossem passar, pisariam somente nos nós tentando se equilibrar e apoiariam nos colegas que estivessem segurando a corda”.

Na Tabela 11 serão apresentadas as categorias de respostas da fase de execução do Jogo 4.

Tabela 11 - Categorias de respostas da execução – Jogo 4

Categorias de execução	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Conseguiram realizar de acordo com o planejamento.	1, 2, 4, 9, 10, 23, 24, 25, 30, 32, 36	11 grupos 30,5%
Alguns colegas do grupo não sentiram segurança e confiança em passar na corda, mas ajudaram a segurar.	3, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 33, 34	9 grupos 25%
Os alunos sentiram dificuldade em segurar os colegas mais pesados.	5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 26, 28, 29,	11 grupos 30,5%
Na execução os alunos perceberam que era difícil passar e se desequilibraram, mas persistiram e conseguiram realizar a atividade.	6, 7, 16, 27, 35	5 grupos 14%

A Tabela 11 mostra que, na fase de execução do Jogo 4, duas categorias apresentaram o mesmo número de grupos, com as respostas semelhantes, em uma categoria 11 grupos (30,5%) “Conseguiram realizar de acordo com o planejamento”, já em outra categoria 11 grupos (30,5%) relataram que “Os alunos sentiram dificuldade em segurar os colegas mais pesados”. Na Tabela 12 serão apresentadas as duas categorias de respostas da avaliação das fichas do modelo PLEA do Jogo 4.

Tabela 12 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 4

Categorias de avaliação	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Com o trabalho em equipe, um ajudando o outro, o grupo conseguiu realizar a atividade.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36	33 grupos 92%
É muito divertido passar na corda, mas que segurar a corda para o colega passar não foi legal.	7, 8, 35	3 grupos 8%

Na Tabela 12, em uma das categorias da fase de avaliação do Jogo 4, a maioria dos grupos (92%) relataram que “Com o trabalho em equipe, um ajudando o outro, o grupo conseguiu realizar a atividade” e em outra categoria, apenas 3 grupos (8%)

apresentaram que “É muito divertido passar na corda, mas que segurar a corda para o colega passar não foi legal”. Na Tabela 13 serão apresentadas as respostas do planejamento do Jogo 5 “Passando pelos Obstáculos”, classificadas em duas categorias de respostas semelhantes.

Tabela 13 - Categorias de respostas do planejamento – Jogo 5

Categorias de planejamento	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Os alunos determinaram uma ordem em que os colegas deveriam respeitar, o primeiro a começar o percurso distribui os tecidos no chão, de maneira que todos os integrantes do grupo consigam pisar de um tecido ao outro. O último colega a passar recolhe os tecidos e vai passando até voltar para o primeiro colega.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36	25 grupos 69,5%
Os colegas colocaram no planejamento que deveriam respeitar o ritmo de cada um, todos deveriam realizar a atividade sem pressa, pisando somente em cima do tecido, passando pelos obstáculos, o importante era conseguir passar pelo percurso, um ajudando o outro.	2, 3, 9, 13, 18, 20, 22, 24, 25, 31, 34	11 grupos 30,5%

Na Tabela 13, na fase de planejamento do Jogo 5, pode-se observar o relato de 25 grupos (69,5%) em que usaram estratégias parecidas para atingir o objetivo proposto “Os alunos determinaram uma ordem em que os colegas deveriam respeitar, o primeiro a começar o percurso distribui os tecidos no chão, de maneira que todos os integrantes do grupo consigam pisar de um tecido ao outro. O último colega a passar recolhe os tecidos e vai passando até voltar para o primeiro colega”. A Tabela 14 mostra as categorias de respostas da fase de execução do Jogo 5.

Tabela 14 - Categorias de respostas da execução – Jogo 5

Categorias de execução	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
Durante o percurso, a maioria dos colegas conseguiu passar pelos obstáculos e pisar nos tecidos com facilidade. O trabalho em equipe é fundamental para conseguir atingir o objetivo proposto.	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36	25 grupos 69,5%
O grupo sentiu que recolher o tecido era mais difícil, tinha que ter muito cuidado para não pisar no chão.	3, 22, 23, 24, 27, 29, 34	7 grupos 19,4%
Na atividade, alguns colegas apressaram os outros, o que atrapalhou a concentração na realização do jogo.	2, 7, 11, 12	4 grupos 11,1%

Das três categorias apresentadas na fase de execução do Jogo 5, mostradas na Tabela 14, a resposta que a maioria dos grupos (69,5%) apresentou foi “Durante o percurso a maioria dos colegas conseguiu passar pelos obstáculos e pisar nos tecidos com facilidade. O trabalho em equipe é fundamental para conseguir atingir o objetivo proposto”. Em apenas 4 grupos (11,1%) apareceu que “Na atividade alguns colegas apressaram os outros, o que atrapalhou a concentração na realização do jogo”. Na Tabela 15 serão apresentadas as duas categorias de respostas da fase de avaliação das fichas do modelo PLEA do Jogo 5.

Tabela 15 - Categorias de respostas da avaliação – Jogo 5

Categorias de avaliação	Grupos com a resposta dessa categoria	% de grupos
O planejamento deu certo, todos cumpriram com o combinado. Foi um ótimo jogo, bem desafiador.	1, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	24 grupos 67%
O grupo conseguiu realizar a atividade proposta mesmo com alguns imprevistos, o respeito com o colega é muito importante para que todos consigam participar.	2, 5, 7, 8, 11, 12, 19, 22, 25, 26, 28, 29	12 grupos 33%

Na Tabela 15, pode-se observar, na fase de execução do Jogo 5, que a maioria dos grupos (67%) está presente na categoria de resposta “O planejamento deu certo, todos cumpriram com o combinado. Foi um ótimo jogo, bem desafiador”. A Tabela 16 mostra quantos grupos conseguiram ou não realizar todas atividades propostas de

acordo com os dados da “Ficha de Avaliação em Grupo” de acordo com o Modelo PLEA.

Tabela 16 – Resumo dos jogos de acordo com a avaliação dos grupos

JOGO	Conseguiram realizar	Não conseguiram realizar
Queimada Maluca	13 grupos conseguiram realizar a atividade. 36% dos grupos	23 grupos não conseguiram realizar a atividade. 64% dos grupos
Saco Cooperativo	23 grupos conseguiram realizar a atividade. 64% dos grupos	13 grupos não conseguiram realizar a atividade. 36% dos grupos
Esteira Cooperativa	23 grupos conseguiram realizar a atividade. 64% dos grupos	13 grupos não conseguiram realizar a atividade. 36% dos grupos
A Ponte de Corda	36 grupos conseguiram realizar a atividade. 100% dos grupos	
Passando pelos Obstáculos	36 grupos conseguiram realizar a atividade. 100% dos grupos	

Pode-se perceber, pelos resultados expostos na Tabela 16, que houve um aumento no número de grupos que conseguiram realizar a proposta do Jogo 1 para o Jogo 2 e um aumento do Jogo 3 para o Jogo 4 e que manteve no Jogo 5 o mesmo resultado apresentado no Jogo 4. Isso mostra uma evolução na prática efetuada.

Para atingir o segundo objetivo, de analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos a partir de uma ficha de observação semiestruturada da pesquisadora, foi realizada uma análise de suas observações nas atividades. Elas foram quantificadas, por meio de escala *likert*, com as opções nunca, pouco ou bastante, respectivamente com os valores 0, 1 e 2. As categorias de observação são: Pede ajuda aos colegas; Oferece coisas ou presta ajuda aos colegas; Comunica-se com os colegas; Orienta os colegas; Propõe soluções. A Tabela 17 traz os resultados das observações da pesquisadora.

Tabela 17 – Estatísticas descritivas dos resultados da Ficha de Observação do Professor

	Observação Atividade 1	Observação Atividade 2	Observação Atividade 3	Observação Atividade 4	Observação Atividade 5
Média	6,60	6,93	6,37	7,85	9,29
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	10	10	10	10	10

As médias das atividades, mostradas na Tabela 17, indicam que houve um aumento da atividade 1 para a 2 e da 4 para a 5. Observa-se que somente na atividade 3 a média diminuiu em relação às atividades anteriores.

Para atingir o terceiro objetivo, de analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos a partir de uma ficha, foi realizada uma análise das respostas nas atividades. Foram então analisadas as Fichas de Autoavaliação, que permitiam aos alunos avaliar como foi sua atuação nas aulas em grupo, fazendo com que percebessem suas capacidades de atuação. Elas foram quantificadas, por meio de escala *likert*, com as opções nunca, pouco ou bastante, respectivamente com os valores 0, 1 e 2. As categorias de respostas que compõem a ficha são: Ajudei meus colegas a melhorar; Meus colegas me ajudaram a melhorar; Participei ativamente das atividades; Respeitei os turnos estipulados cedendo a vez; Gostei de trabalhar desse jeito com meus colegas. A seguir pode-se verificar os resultados na Tabela 18.

Tabela 18 – Estatísticas descritivas dos resultados da Ficha de Autoavaliação

	Total Atividade 1	Total Atividade 2	Total Atividade 3	Total Atividade 4	Total Atividade 5
Média	6,54	7,13	6,86	8,02	8,44
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	10	10	10	10	10

As médias das atividades, mostradas na Tabela 18, apontam um aumento da atividade 1 para a 2 e da 4 para a 5. Pode-se observar que somente na atividade 3 a média diminuiu em relação às atividades anteriores. Essa Tabela 18 apresentou um resultado semelhante ao da Tabela 17, da ficha de observação do professor, mostrando também que apenas na atividade 3 a média diminuiu em relação às atividades anteriores.

5 DISCUSSÃO

Este trabalho pesquisou o comportamento dos alunos nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA de autorregulação da aprendizagem. Foram aplicados diferentes jogos cooperativos a fim de obter informações sobre a participação do aluno em grupo, sendo que cada grupo teve que definir um planejamento por meio de uma meta a ser alcançada, executar o planejamento e por fim avaliar se o objetivo foi alcançado. As fases do modelo PLEA foram avaliadas em todos os grupos pesquisados, e em todos os jogos propostos foi observado se os alunos conseguiram cumprir as tarefas determinadas com o planejamento e sua execução. A participação do aluno, em grupo, por meio dos jogos cooperativos, também foi analisada a partir de uma ficha de observação semiestruturada do professor e uma ficha de autoavaliação de cada aluno.

A ficha do Modelo PLEA permitiu que os alunos refletissem sobre os relatos descritos em cada fase e a pesquisadora tratou essas fichas agrupando as respostas de acordo com suas ideias, definindo-as em uma categoria para elaboração da análise de conteúdo. As categorias de respostas semelhantes das fases do planejamento, da execução e da avaliação, de cada jogo realizado foram apresentadas em tabelas, assim para cada jogo foram apresentadas três tabelas.

No final do jogo realizado, os alunos sentaram em roda junto com a pesquisadora e juntos realizam a avaliação em grupo, numa ficha para registro dos grupos para analisarem se conseguiram realizar a tarefa com sucesso. Os resultados alcançados são apresentados na tabela denominada “Grupos que conseguiram ou não atingir o objetivo da aula com o planejamento e sua execução.

A ficha de observação do professor foi preenchida durante a realização da atividade. Nela foi observada a participação e o comportamento do aluno, e foi avaliada tratando os resultados quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 22.0 for Windows. Somando os pontos obtidos em cada prova, os dados foram apresentados na tabela denominada “Estatísticas descritivas dos resultados da Ficha de Observação do Professor”.

O aluno teve a oportunidade de se autoavaliar por meio da ficha de autoavaliação, o que lhe oportunizou perceber como foi seu desempenho e

envolvimento na atividade realizada. Os dados foram classificados quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 22.0 for Windows, somando os pontos obtidos em cada prova. Essa ficha foi preenchida pelos alunos após realizarem o jogo cooperativo e seus dados foram apresentados em tabela.

No jogo cooperativo “Queimada Maluca” foram observadas duas categorias de respostas do planejamento. A que mostrou maior número de respostas, foi a que “Os alunos tinham uma função determinada”. Essa fase possibilitou a afetividade e trabalho em grupo, iniciando novos ciclos de amizade e a inclusão de novos integrantes, como destacado na pesquisa de Oliveira e Fischer (2016) e apresentado por Fernández-Rio et al. (2015).

Quanto à fase da execução, esse jogo apresentou cinco categorias classificadas conforme a análise da execução de cada grupo. A maioria dos grupos relatou que “Realizaram as funções planejadas” e a minoria “Tiveram que trocar de estratégia para conseguirem realizar a atividade”. Cabe destacar que nesse momento os conflitos são gerados, há também os processos de negociação e a internalização de valores construtivos estão presentes para a construção de novos significados sobre a participação no grupo (PALMIERI, 2015).

Na avaliação, a descrição que mais apareceu foi que “Não deu certo o planejamento, pois alguns alunos não colaboraram”. Essa percepção dos grupos, de acordo com Capitó (2016), é de fundamental importância nas ações cooperativas, no âmbito escolar, tendo em vista as interferências nas modificações de atitudes e valores. Somente três grupos relataram que “Realizaram a atividade com um pouco de dificuldade em cumprir o planejado e apesar dos erros trabalharam em equipe e um ajudou o outro no grupo”, provavelmente por ter sido a primeira vez que os alunos trabalharam dessa maneira.

Os resultados alcançados mostram que os grupos não tiveram a habilidade de mudar de estratégia para obterem melhores resultados. Há então uma necessidade de continuar trabalhando com o modelo PLEA da aprendizagem autorregulada para que os alunos percebam sua atuação e possam desenvolver suas atitudes de cooperação no trabalho em grupo. Esse fato vem ao encontro da ideia de que a autorregulação da aprendizagem deve ser ensinada às crianças, o mais cedo possível, possibilitando que monitorem seus pensamentos, sentimentos e comportamentos para alcançar os objetivos

propostos nas diversas atividades que fazem parte do ambiente escolar (ROSÁRIO, 2004).

No Jogo 2 “Saco Cooperativo”, os resultados do planejamento foram classificados em três categorias, conforme a análise de cada grupo, a maioria dos grupos planejou que “Ao comando de um colega todos pulavam ao mesmo tempo”. Essa categoria indica que é necessário ter concentração para que o grupo atinja o objetivo colocado. Essa situação é retratada na pesquisa de Leite e Fontoura (2013) que mostra que o uso dos jogos cooperativos permite a aproximação e cooperação entre os alunos, bem como o exercício da socialização, pois é aspecto motivador auxiliando o raciocínio, a criatividade, a concentração e a atenção dos alunos.

São apresentadas três categorias de respostas da execução do Jogo 2 “Saco Cooperativo” e a maioria dos grupos descreveu que “Alguns alunos sentiram dificuldade em realizar o jogo, outros não colaboraram e não conseguiram ter sincronismo o tempo todo da atividade proposta”. Os alunos mudavam as estratégias de acordo com as necessidades do jogo, pois o importante era conseguir atingir o objetivo proposto.

Com as alterações de estratégias, os alunos se autorregulavam para melhorar o desempenho na atividade e perceberam, no decorrer do jogo, que era difícil ter sincronismo o tempo todo. As vivências apresentadas são similares ao resultado obtido na pesquisa de Ávila, Veiga Simão e Frison (2016), o qual demonstrou que a utilização de uma estratégia de aprendizagem com seus participantes contribuiu para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e para a criação de diferentes soluções perante aos desafios encontrados.

A avaliação de cada grupo no jogo “Saco Cooperativo” mostrou que os resultados foram classificados em quatro categorias. A resposta que obteve destaque foi a que “Os alunos sentiram dificuldade na realização da tarefa e não persistiram no jogo”. Arruda e Silva (2013) descreveram que essas dificuldades apresentadas podem ser vivenciadas nos jogos cooperativos, pois estes oportunizam diferentes experiências afetivas e novos saberes que servem como aprendizagens futuras. Condiz também com a pesquisa de Ávila, Frison e Veiga Simão (2016), pois, se os alunos não persistiram no jogo pode ser que eles não tivessem o conhecimento necessário sobre a utilização de estratégias para auxiliar as suas aprendizagens.

Nas categorias de respostas do planejamento do jogo “Esteira Cooperativa” a maioria dos grupos teve respostas semelhantes categorizadas como “Os alunos determinaram os lugares de cada um e todos tinham que movimentar os braços ao mesmo tempo e andar no mesmo ritmo”. Nessa direção, Silva e Neto (2015) apresentaram em sua pesquisa valores integrativos nas tendências atuais em Educação, dentre eles, a atitude cooperativa que é significativa para o resultado obtido nesse jogo, principalmente por contribuir para a aprendizagem e para uma convivência tranquila entre as pessoas.

Os resultados da execução do Jogo 3 “Esteira Cooperativa” foram classificados em três categorias e a maioria dos grupos mencionou que “Algumas pessoas não conseguiram andar no mesmo ritmo, outras não conseguiram manter seu próprio corpo na esteira, tendo algumas dificuldades na realização do jogo”. Isso mostra que a informação é a mesma para todas as crianças no planejamento, mas é na execução que as crianças expõem suas individualidades e é no trabalho em grupo que acontecem os conflitos e elas aprendem a conviver com o outro aceitando suas diferenças.

O resultado apresentado vai ao encontro da pesquisa de Palmieri (2015) que valoriza a proposta dos jogos cooperativos como um meio educativo que demanda negociação de conflitos e a consideração de valores construtivos como a ajuda mútua, a colaboração e a empatia para que o aluno desenvolva novos significados a respeito de sua participação em atividades. Nessa mesma tabela de categorias de respostas da execução do jogo “Esteira Cooperativa”, apenas quatro grupos perceberam que “Os alunos tiveram que trocar as estratégias na execução e conseguiram realizar a atividade proposta”. Pode-se observar que poucos grupos conseguiram compreender o papel da autorregulação da aprendizagem em suas tarefas.

Esse resultado apresenta que é preciso continuar com esse tipo de atividade para que mais grupos consigam perceber que há diferentes estratégias de aprendizagem que levam ao resultado esperado. No estudo de Ávila, Frison e Veiga Simão (2016) metade dos estudantes pesquisados não expôs conhecimento necessário sobre a utilização de estratégias para auxiliar as suas aprendizagens. Acredita-se que se mais atividades forem exploradas em grupo os alunos possam conhecer melhor sobre a utilização de novos recursos para obterem um bom resultado.

Foram apresentadas três categorias de respostas da avaliação das fichas do modelo PLEA do jogo “Esteira Cooperativa”, mostrando que a maioria dos grupos percebeu que “Com o trabalho em equipe e a cooperação com o grupo, todos realizaram com sucesso a atividade”. A minoria dos grupos relatou que “Trocaram as estratégias durante a execução e conseguiram participar da atividade com sucesso”. Todos os grupos utilizaram estratégias para conseguirem atingir o objetivo proposto, uns perceberam que ajudar o colega foi difícil. Na realização, uns mantinham o propósito do planejamento, outros grupos perceberam que era necessário trocar as táticas estabelecidas no planejamento para conquistar a meta desejada. O resultado apresentado está de acordo com Rosário (2004b) e Rosário et al. (2005) que afirmaram que a cada fase do procedimento de autorregulação da aprendizagem corresponde a um grupo de estratégias que conduzem à natureza e ao funcionamento alternado do modelo PLEA.

No jogo “A Ponte de Corda” foi apresentada apenas uma categoria de resposta do planejamento: “Os alunos planejaram que tinham que segurar a corda firme para os colegas passarem e quando fossem passar, pisariam somente nos nós tentando se equilibrar e apoiariam nos colegas que estivessem segurando a corda”. Esse resultado indica que a explicação da pesquisadora ficou clara e que todos os alunos entenderam o propósito da atividade, que era preciso ajudar e ser ajudado. Correspondendo a esse resultado apresentado, a pesquisa de Oliveira e Fischer (2016) mostrou que a pedagogia da cooperação pode fazer com que os alunos percebam a importância do companheirismo, da ajuda mútua e da socialização, auxiliando o aluno a se reconhecer diante de um grupo.

Nas categorias de respostas da execução do jogo “A Ponte de Corda”, observou-se que duas categorias apresentaram o mesmo número de grupos, com as respostas semelhantes, em uma categoria 11 grupos “Conseguiram realizar de acordo com o planejamento”, já em outra categoria 11 grupos contaram que “Os alunos sentiram dificuldade em segurar os colegas mais pesados”. Os alunos disseram o que sentiram durante a execução, talvez eles não tivessem essa percepção no planejamento e a ênfase ocorreu somente na execução, mesmo assim todos conseguiram realizar a atividade.

Os resultados alcançados mostram que os alunos conseguiram ter percepção do desenvolvimento de suas competências autorregulatórias, sabendo distinguir o que foi fácil e no que demonstraram dificuldade. Essas competências tornam as crianças

capazes de autorregular sua aprendizagem, como relataram Piscalho e Veiga Simão (2014a) cujos resultados corroboraram as respostas apresentadas na categoria citada anteriormente, pois apresentaram que é necessária a promoção dessas competências intencionalmente na escola.

Ainda na categoria de respostas da execução desse jogo, somente cinco grupos relataram que “Na execução os alunos perceberam que era difícil passar e se desequilibraram, mas persistiram e conseguiram realizar a atividade”. Essa categoria apresentou que os alunos continuaram trabalhando com a autorregulação da aprendizagem que os fez monitorar seus atos na realização da atividade e persistir no alcance do objetivo proposto. Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007) afirmaram que os alunos são capazes de provocar comportamentos de acordo com as características do ambiente escolar, e todos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem.

As categorias de respostas da avaliação foram duas, em uma delas, a maioria dos grupos relatou que “Com o trabalho em equipe, um ajudando o outro, o grupo conseguiu realizar a atividade” e em outra categoria, apenas três grupos apresentaram que “É muito divertido passar na corda, mas que segurar a corda para o colega passar não foi legal”. Nas duas categorias apresentadas pode-se observar a importância de inserir os jogos cooperativos no contexto escolar. Na primeira ficou em evidência o que Brotto (2001) apresenta em sua pesquisa, de que o esforço cooperativo é necessário para atingir um objetivo comum, e na segunda categoria os alunos perceberam que segurar a corda não era legal, mas para o colega poder passar dependia que o outro amparasse, pois o colega confiou nele. O mesmo autor afirma que o jogo auxilia no desenvolvimento da tolerância, respeito e confiança.

As respostas do planejamento do jogo “Passando pelos Obstáculos” foram classificadas em duas categorias, a que mais grupos foram inseridos usaram estratégias parecidas para atingir o objetivo proposto: “Os alunos determinaram uma ordem em que os colegas deveriam respeitar, o primeiro a começar o percurso distribui os tecidos no chão, de maneira que todos os integrantes do grupo consigam pisar de um tecido ao outro” e “O último colega a passar recolhe os tecidos e vai passando até voltar para o primeiro colega”. Essa resposta mostrou organização entre os integrantes dos grupos, respeito ao colega, cuidado com o material utilizado, atenção com os colegas e cooperação para que conseguissem atingir o objetivo juntos. Isso vai ao encontro das

afirmações de Murcia (2005) e Fernández-Río et al. (2015) que reconhecem o jogo como um processo educativo que promove a aprendizagem cooperativa dentro da escola, auxiliando também no conhecimento de tarefas e destrezas específicas e a socialização dos alunos.

Nas categorias de respostas da execução desse jogo, após as análises das fichas, foram classificadas em três categorias. A resposta que a maioria dos grupos indicou foi “Durante o percurso a maioria dos colegas conseguiram passar pelos obstáculos e pisar nos tecidos com facilidade. O trabalho em equipe é fundamental para conseguir atingir o objetivo proposto”. Com a realização de cinco jogos cooperativos, esse último resultado da execução aponta que a maioria dos grupos soube trabalhar em equipe e superou as diferenças. Assim esse resultado está de acordo Tillman (2001), que afirma que para ter entendimento de atitudes e valores é indispensável que a criança seja participativa e observe suas ações, assumindo suas responsabilidades. O professor ajuda o aluno criando atividades que estimulem a reflexão e a identificação dos problemas, já os alunos são envolvidos na solução dos problemas e na avaliação dos resultados alcançados.

Ainda comparando esse resultado apresentado com outras pesquisas, pode-se observar que Piscalho e Veiga Simão (2014b) mostraram em seus dados que a competência de autorregulação dos educadores, bem como a das crianças pesquisadas, que participaram de uma intervenção teve uma melhora significativa. Esses autores indicaram a utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica como promotora de competências autorregulatórias.

Ainda nas categorias de respostas da execução do jogo “Passando pelos Obstáculos” apenas 4 grupos apontaram que “Na atividade alguns colegas apressaram os outros, o que atrapalhou a concentração na realização do jogo”. Infelizmente, ainda houve grupo em que os alunos não souberam respeitar a diferença do outro. Pode-se inferir que esses grupos precisem de mais atividades como essas para que dê continuidade ao trabalho de autorregulação da aprendizagem e sejam vistas como uma continuidade educativa como mostrou a pesquisa anteriormente citada.

Nas categorias de respostas da avaliação do jogo “Passando pelos Obstáculos”, observou-se que a maioria dos grupos relatou que “O planejamento deu certo, todos cumpriram com o combinado. Foi um ótimo jogo, bem desafiador”. Nessa última

resposta os grupos demonstraram mais segurança, apresentando que os alunos realizaram a atividade com sucesso. A atitude cooperativa foi indispensável para que eles pudessem alcançar o resultado apresentado, assim como Silva e Neto (2015) expõem em sua pesquisa, que os valores integrativos e a atitude cooperativa foi tida como essencial, principalmente por contribuir para a aprendizagem e para a convivência tranquila entre as pessoas.

Os resultados das avaliações dos 36 grupos, expostas na “Ficha de Avaliação em Grupo” de acordo com o Modelo PLEA, mostraram que houve um aumento no número de grupos que conseguiram realizar a proposta do Jogo 1 para o Jogo 2 e um aumento do Jogo 3 para o Jogo 4 e que manteve no Jogo 5 o mesmo resultado apresentado no Jogo 4. Isso mostra uma evolução na prática efetuada. Esse resultado demonstra que os alunos conseguiram melhorar suas estratégias de jogo, tiveram percepção da maneira de atuar em equipe respeitando as diferenças e entenderam que existem diferentes formas de alcançar um objetivo proposto. Esse resultado vai ao encontro do obtido por Rosário et al. (2005) que consideraram que a criatividade na formação de alternativas educativas pode ser estimulada na escola.

O segundo objetivo desta pesquisa foi o de analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos a partir de uma ficha de observação semiestruturada da pesquisadora. Elas foram quantificadas e os resultados das observações foram apresentados demonstrando aumento na média do Jogo 1 para o Jogo 2 e do Jogo 4 para o Jogo 5. Somente no Jogo 3 “Esteira Cooperativa” a média diminuiu, supostamente porque nessa atividade os alunos demonstraram dificuldade na sua realização e tiveram que trocar as estratégias para alcançarem os objetivos propostos. Todas as vezes que os alunos paravam para ajudar o colega ou trocar de estratégias eles não ficavam satisfeitos, manifestavam ansiedade para começar o jogo e terminar sem interferência. Com a mediação do professor e as orientações dadas, percebeu-se que alguns alunos ficavam contrariados, talvez por que não tivessem alcançado o resultado esperado. Por isso a observação do professor desempenhou um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem por meio da avaliação do desempenho e do progresso das crianças, reforçando a confiança e incentivando laços com os colegas. Numa situação apresentada pelos alunos de insatisfação, a intervenção do professor é primordial para que seus alunos reflitam como

participaram e percebiam como podem melhorar o comportamento na realização de uma atividade futura adquirindo bons resultados.

Para atingir o terceiro objetivo, de analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos a partir de uma ficha, foi realizada uma análise das respostas nas atividades. Essas fichas de autoavaliação permitiram aos alunos avaliar como foi sua atuação nas aulas em grupo, fazendo com que percebessem suas capacidades de atuação. Elas foram quantificadas e as respostas mostraram que as médias das atividades, mostradas aumentaram da atividade 1 para a 2 e da 4 para a 5. Pode-se observar que somente na atividade 3 a média diminuiu, como apontado anteriormente. Pode-se inferir que ao preencher as fichas, o sentimento de descontentamento interferiu ao resultado apresentado. Os alunos apresentaram dificuldade na execução desse jogo com relação aos outros. Rosário (2005) afirma que não são todas as crianças que realizam as propostas mostrando envolvimento. Pode ser então que porque alguns colegas não tenham se comprometido na realização do jogo, o grupo ficou prejudicado, apresentando insatisfação. Durante o processo de autoavaliação, é importante que cada um possa analisar como foi seu comportamento. Ela é uma maneira de promover a autonomia dos alunos fazendo com que eles tenham a percepção de melhorar cada vez mais seu desempenho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram realizados cinco jogos cooperativos nesta pesquisa, a Queimada Maluca, o Saco Cooperativo, a Esteira Cooperativa, a Ponte de Corda e Passando pelos Obstáculos e em todos eles eram utilizados diferentes objetos. No primeiro jogo cooperativo era necessário um espaço grande para que os estudantes pudessem correr e foram utilizadas bolas para deixar o jogo dinâmico. No segundo foram usados grandes sacos confeccionados com tecido específico. Já na terceira atividade foram usadas algumas lonas, as quais os alunos ficaram dentro e cones que delimitavam o espaço do jogo. No quarto jogo cooperativo foi utilizada uma corda grande de material específico para a realização da atividade e no último jogo tecidos foram cortados em quadrados para os alunos pisarem em cima e diferentes materiais que serviram como obstáculos para os alunos passarem, dentre eles step, jump, plinto, colchonete, cordas e cones.

Os materiais utilizados foram os mesmos em ambas as escolas e foi de responsabilidade da pesquisadora providenciar todos os itens necessários. Observou-se que na escola particular havia a maioria dos objetos para a realização da atividade, mas na escola pública era preciso levá-los. Essa situação apresentada mostra que é necessário o professor ter criatividade para elaborar seu planejamento, utilizando os objetos de diferentes maneiras, pois a escola pública apresenta pouco equipamento. O professor dessa escola relatou que ele providenciava os materiais utilizados por conta própria em suas aulas.

A montagem dos grupos para a participação nos jogos cooperativos foi feita pela pesquisadora, cada turma tinha uma lista com os nomes dos alunos em ordem alfabética e a pesquisadora analisava o número de alunos para dividir os grupos. Os grupos divididos na primeira atividade permaneceram até o último jogo para que as análises e observações dos objetivos propostos pudessem acontecer. Para os alunos de quarto ano tanto da escola pública quanto da particular essa divisão foi realizada com sucesso, os alunos compreenderam e tiveram aceitação.

Os estudantes do quinto ano da escola particular questionaram a divisão dos grupos, eles queriam montar para ficarem juntos com os colegas que tinham mais afinidade e amizade. Observou-se resistência no início da pesquisa, alguns alunos não demonstraram interesse em participar junto com colegas que não se conheciam direito,

perdendo a oportunidade de fazer novas amizades. Foi preciso conversar várias vezes como meio de conscientização, para que todos pudessem participar da atividade percebendo sua atuação ajudando e pedindo ajuda para o colega.

Esses comportamentos apontados servem como reflexão para uma roda de conversa em que todos têm a liberdade de falar e perceber a atuação do colega. O convívio com o outro é um meio de aprendizagem em que os colegas observam a maneira de agir, falar e se expressar, filtram o que é bom e adquirem novas estratégias de aprendizagem.

Se os alunos tivessem a oportunidade de escolher seus próprios grupos, pode ser que o resultado fosse diferente, eles poderiam se empenhar mais e mostrar maior dedicação na realização da tarefa proposta ou a intimidade entre os participantes poderia causar menos planejamento. A pesquisadora optou por montar os grupos aleatoriamente para agilizar o preenchimento das fichas e estimular o trabalho em equipe com colegas diferentes, os quais não tinham tanto convívio e permitir novos relacionamentos.

Os jogos cooperativos aplicados nas duas escolas mostraram que todos são capazes de participar e quando um colega apresentava dificuldade na realização da tarefa, o grupo poderia ajudar para que todos juntos atingissem o objetivo proposto. Nas duas escolas foram realizados os mesmos jogos cooperativos, a participação dos alunos nas atividades foi fundamental para que todos os grupos conseguissem realizar. Observou-se que na escola particular a pesquisadora tinha que motivar a atividade o tempo todo, os alunos demonstraram insegurança quando percebiam que o jogo não era tão simples. Nessa mesma situação alguns colegas queriam desistir e era preciso encorajar os alunos para que eles pudessem perceber suas capacidades.

Na escola pública, os jogos cooperativos eram vistos como novidade, pois, a cada semana utilizavam novos materiais, os alunos esperavam ansiosos que a pesquisadora chegasse para matarem a curiosidade de como seria a atividade daquele dia e para que eles pudessem brincar de um jeito diferente. Já nesse mesmo contexto os alunos participavam com vontade de vencer, e era a minoria dos colegas que apresentavam insegurança, existiu situação semelhante, mas com uma frequência bem menor. Os próprios alunos procuravam ajudar e auxiliar o colega que demonstrava dificuldade na realização do jogo. A mediação do professor ocorria o tempo todo nas situações que apresentavam esta necessidade.

Os jogos cooperativos no ambiente escolar oportunizaram a criação de novas amizades, fazendo com que os alunos convivessem uns com outros percebendo suas diferenças e respeitando-as. As metas propostas pelos jogos serviram também como superação de desafios e conhecimento de suas capacidades, pois alguns alunos não apresentavam segurança no início da pesquisa, sentiam-se inibidos. E claro a autorregulação esteve presente nos jogos numa interação perfeita.

A autorregulação da aprendizagem foi apresentada aos alunos por meio do modelo PLEA, o qual auxiliou os alunos a colocarem no papel as características a serem realizadas e as atitudes concluídas nas aulas de educação física. As fichas foram vistas como novidades, pois, as aulas de educação física sempre foram referenciadas como práticas e os alunos estavam acostumados a ouvir as explicações e já realizar sem ter o contato com a escrita das ações realizadas.

No primeiro momento foram explicadas todas as fichas e mostrada a importância de cada uma delas. Os alunos mostraram interesse e um auxiliava o outro quando era apresentada uma dúvida. Como era algo diferente preencher as fichas, as crianças demonstraram insegurança no primeiro jogo ao preencher as fases de execução e avaliação. Nesse momento a pesquisadora precisou explicar novamente a diferença entre uma fase e outra e os alunos perceberam a distinção entre elas.

Nos jogos seguintes os alunos já estavam habituados com os papéis e se mostravam proativos em reunir os grupos com agilidade para que aproveitassem o tempo brincando, escreviam nas fichas com mais detalhes em cada fase de planejamento, execução e avaliação, caprichavam no comportamento no decorrer das atividades com seus colegas de grupo e com os outros companheiros. Essas características apresentadas são referentes da autorregulação da aprendizagem e fizeram com que os alunos percebessem suas ações e desenvolvimento.

Um aluno da escola pública, que não gostava de participar das atividades das aulas de educação física, foi indicado como ajudante pela pesquisadora. Ele auxiliava todos os grupos com os materiais utilizados, apoiava os colegas no preenchimento das fichas, entregando os lápis e as borrachas e ainda ajudava a pesquisadora no que ela precisasse. No final da pesquisa ele quis participar com os colegas e preencher as fichas como os outros. Isso foi relatado como uma evolução pelo professor de educação física, pois esse aluno só ficava sentado em suas aulas, sem participar das atividades.

Percebe-se que houve melhora no comportamento dos participantes e que os alunos gostaram de participar dos jogos, conseguiram realizar com êxito as propostas e se empenharam para conviver bem com os parceiros das aulas. Pode-se pensar em lidar com os jogos cooperativos em outras séries escolares, os benefícios seriam experimentados por novos alunos e estes teriam a oportunidade de se autorregular com os estímulos apresentados.

No decorrer deste trabalho ficou clara a interação entre as práticas do jogo cooperativo, da área da educação física, e da autorregulação da aprendizagem, construto da psicologia. Percebeu-se o quanto os estudos de campos do saber diferentes podem propiciar experiências ricas em conteúdo que propiciem a cooperação entre os colegas, a autorreflexão sobre as atitudes e a sistematização da aprendizagem.

Espera-se que outras pesquisas possam ser realizadas com amostras maiores, de diferentes tipos de escolas, em diferentes Estados e com crianças de outros anos escolares para superar as limitações deste estudo. Além disso, elas poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos nas áreas da educação física, psicologia e da educação para aprimorar as práticas educativas que levem os estudantes a fortalecer a cooperação entre eles e sua autorregulação na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. J. S. **A contribuição dos jogos cooperativos em situações de vulnerabilidade social**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, São Paulo, 2012.

AMARAL, J. D. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.

ARRUDA, E.; SILVA, E, F. Jogos cooperativos: a importância do seu desenvolvimento no processo de inclusão e formação social de crianças portadoras da Síndrome de Asperger. **Revista Edu. Tec.**, v. 1. n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.facterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/175>. Acesso em: 04 out. 2017.

AVENA, C. J. O.; GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

AVILA, L T. G.; VEIGA SIMÃO, A.M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.

AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Iberoamerica de Educación**, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016.

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

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.), **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BODROVA, E.; LEONG, D. Jogar para aprender na escola. **Noesis**, n. 77, p. 11-12, 2009.

BORSARI, J. R. **Educação física da pré-escola à universidade**: planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, LDB. N. ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CAPITÓ, A. C. P. A contribuição dos jogos cooperativos para o processo de interação social nas aulas de educação física no ensino fundamental. **2º Congresso Internacional de Atividade Física, Nutrição e Saúde**, Universidade Tiradentes, set. 2016.

CRUZ, Z. A. C.; FREIRE, E. S. Jogos cooperativos nas aulas de educação física: o envolvimento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 109-123, ago. 2014.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Ed. revisada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELL'AGLI, B. A. V. **O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico**. 2002. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DIGNATH, C. et al. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers. **Educational Research Review**, p. 1-29, 2008.

ECCLES, J; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.

EPSTEIN, A. S. How planning and reflection develop young children's thinking skills. **Young Children**, v. 58, n. 5, p. 28-36, 2003.

FERNÁNDEZ-RIO, J. et al. **Atividades e Jogos Cooperativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar – a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta 1996.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1992.

GONÇALVES, M. C.; PINTO, R. C. A.; TEUBER, S. P. **Aprendendo a educação física: da educação infantil e 1ª a 8ª série do ensino fundamental: da técnica aplicada ao movimento livre**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2002.

GRIEBEL, W.; NIESEL, R. Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. **European Early Childhood Education and Research Journal**, Themed Monograph, n. 1, p. 25-33, 2003.

HULLEMAN, C. S. et al. A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? **Psychological Bulletin**, v. 136, n. 3, p. 422-449, 2010.

LEITE, C. A.; FONTOURA, H. A. O desenvolvimento profissional dos professores e o uso de jogos cooperativos na prática docente nas escolas. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 8, n. 30, 2013. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/248/176>. Acesso em: 04 out. 2017.

LOPES DA SILVA, A. et al. A auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v. 10, n. 19, p. 59-74, 2004.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, V. J. M.; LUIZ, I. C. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, p. 20-31, 2016.

OLIVEIRA, V. C.; FISCHER, J. Práticas pedagógicas na educação física: cooperando e dançando de mãos dadas, buscando a inclusão escolar. **Professare**, v. 4, n. 3, p. 157-176, 2016.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. Tradução Fernando J. G. Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PALMIERI, M. W. A. R. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 243-252, 2015.

PERELS, F. et al. Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. **British Journal of Educational Psychology**, n. 79, p. 311-327, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. R.; ZUSHO, A. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Eds.), **Development of achievement motivation**. San Diego, CA, US: Academic Press, p. 249-284, 2002.

PISCALHO, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. **Interacções**, v. 10, n. 30, p. 72-109, 2014a.

_____. Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 170-190, 2014b.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009.

REVISTA JOGOS COOPERATIVOS, Ed. 3, Ano I, 2001. Disponível em: <<http://jogoscooperativos.com.br/jogos.php#tartaruga>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ROSÁRIO, P. **(Des)venturas do testas**: estórias sobre o estudar, histórias para estudar, narrativas autorregulatórias na sala de aula. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Testas o Lusitano**. Porto: Porto Editora, 2004a.

_____. **Estudar o Estudar**: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004b.

_____. Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In: TAVEIRA M. C. (Coord.), **Temas de Psicologia Escolar**. Contributos de um projecto científico-pedagógico. Coimbra: Quarteto Editora, p. 23-60, 2005.

_____ et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e a realização escolar no ensino básico. **Psicologia Educação Cultura**, v. 8, n. 1, p. 131-144, 2004.

_____. et al. Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. **Revista de Psicología y Educación**, p. 51-65, 2005.

ROSÁRIO, P.; NUÑES, J.; GONZÁLES-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10**: Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In: WENTZEL, K.; JUVONEN, J. (Eds.), **Social motivation**: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press, p. 154-180, 1996.

SERRANO, J.; GONZÁLEZ-HERRERO, M. **Cooperar para aprender?** Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula? Múrcia: DM, 1996.

SILVA, S. A. P. S.; NETO, I. I. B. Atitudes cooperativas de docentes em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/31659/18330>. Acesso em: 04 out. 2017.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

TEIXEIRA, M. Jogos cooperativos e educação. **Revista Jogos Cooperativos**, Ed. 7, Ano I, 2001. Disponível em: <http://jogoscooperativos.com.br>. Acesso em: 7 jun. 2016.

TILLMAN, D. **Atividades com valores para estudantes de 7 a 14 anos**. São Paulo: Confluência, 2001.

TORTELLA, J. C. B.; OLIVEIRA, M. F. K. Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2015.

TURNER, J. C. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. **Reading Research Quarterly**, v. 30, p. 410-441, 1995.

VASCONCELOS, T. Educação de infância e promoção da coesão social. In: ALARCÃO, I. (Coord.), **Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 141-175.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, P.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. (Org.), **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica-Educação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 23-51, 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, M. A. O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Ciências & Letras**, v. 40, p. 229-251, 2006.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WHITEBREAD, D. et al. Developing independent learning in the early years. **Education**, p. 3-13, 2005.

YUDINA, E. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. **Noesis**, v. 77, p. 4-5, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, Philadelphia, n. 11, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, Abingdon, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1998.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. (Eds.), **Motivation and self-regulated learning**: Theory, research and applications. NY, p. 1-30, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Laura Moreira Amaral, mestranda em Educação e minha orientadora, Prof^a Dra. Neide de Brito Cunha estamos realizando uma pesquisa científica, intitulada: “A autorregulação da aprendizagem e jogos cooperativos nas aulas de educação física”. Quero a participação do(a) seu(sua) filho nesta importante pesquisa para a educação. O objetivo é investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA da autorregulação da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo em que serão aplicados diferentes jogos cooperativos a fim de obter informações relevantes sobre a participação do aluno em grupo, em que cada grupo terá que definir um planejamento por meio de uma meta a ser alcançada, executar o planejamento e por fim avaliar se deu certo a maneira como planejaram.

Embora aceite que seu(sua) filho(filha) participe deste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração. Poderão ocorrer riscos mínimos como, por exemplo, algum desconforto ao participar das tarefas propostas, mesmo assim sem lhe causar prejuízos ou danos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, seu(sua) filho(a) está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico. Para tanto, solicitamos que colabore com esta pesquisa.

Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Os dados serão guardados por 5 anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Laura Moreira Amaral por meio do telefone: (35) 99957-7837 ou e-mail: lauraeducacaofisica@gmail.com.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa:

Assinatura do Responsável

Pesquisadora: Laura Moreira Amaral

CPF: 08877982683

PROPES em Educação / UNIVÁS

Orientadora responsável: Dra. Neide de Brito Cunha

CPF: 05045625845

PROPES em Educação / UNIVÁS

APÊNDICE B

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A autorregulação da aprendizagem e jogos cooperativos nas aulas de educação física”.

Declaro que a professora Laura Moreira Amaral me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer na própria escola, nos horários de aula de educação física, nos quais serão realizados jogos cooperativos. Por meio dos jogos cooperativos, a professora avaliará o comportamento dos alunos em grupo e permitirá que o grupo planeje, execute e avalie por meio do modelo PLEA os objetivos a serem alcançados.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A professora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

A professora me informou que os meus pais deram autorização para que eu participasse da pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança: _____

Ass. Professor pesquisador: _____

Dia/mês/ano: ____/____/2016.

APÊNDICE C**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR**

Nome, sobrenome, curso e grupo:			
	Nunca	Pouco	Bastante
Pede ajuda aos colegas			
Oferece coisas ou presta ajuda aos colegas			
Comunica-se com os colegas			
Orienta os colegas			
Propõe soluções			

APÊNDICE D**FICHA DE OBSERVAÇÃO EM GRUPO**

Grupo	Conseguiu realizar a tarefa	Não conseguiu realizar a tarefa conforme planejaram
Grupo 1		
Grupo 2		
Grupo 3		
Grupo 4		
Grupo 5		

APÊNDICE E**FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO**

Nome, sobrenome, curso e grupo:			
	Nunca	Pouco	Bastante
Ajudei meus colegas a melhorar			
Meus colegas me ajudaram a melhorar			
Particpei ativamente das atividades			
Respeitei os turnos estipulados cedendo a vez			
Gostei de trabalhar desse jeito com meus colegas.			

ANEXO 1

MODELO PLEA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA



Fonte: Detalhamento do modelo teórico PLEA (ROSÁRIO, 2004b)

ANEXO 2

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A autorregulação da aprendizagem e jogos cooperativos nas aulas de educação física

Pesquisador: LAURA MOREIRA AMARAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61444016.3.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.872.399

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de campo em que serão aplicados diferentes jogos cooperativos a fim de obter informações relevantes sobre a participação do aluno em grupo, em que cada grupo terá que definir um planejamento por meio de uma meta a ser alcançada, executar o planejamento e por fim avaliar se deu certo a maneira como planejaram. Depois da aula realizada, todos os alunos farão uma roda de conversa, expondo quais estratégias deram certo e quais não deram. Para finalizar a aula, os alunos receberão uma ficha de autoavaliação que deverá ser preenchida. Nesse momento eles terão a oportunidade de observar como foi seu comportamento na execução da atividade, fazendo uma reflexão do que podem melhorar para a próxima atividade. Serão avaliadas as informações obtidas por meio de abordagem quanti-qualitativa. Nesse sentido, será associada a análise estatística à reflexão sobre os resultados obtidos, o que permite uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Em seguida os dados obtidos serão tratados qualitativamente. Participarão deste estudo aproximadamente 200 alunos do Ensino Fundamental I, matriculados no quarto e quinto ano de escolas públicas e particulares de Pouso Alegre- MG, de ambos os sexos, com idades variando de nove a doze anos.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 1.872.399

Objetivo da Pesquisa:

- O presente estudo tem por objetivo geral investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA.
- Avaliar as fases do Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de cada grupo, em cada atividade proposta;
- Analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos, a partir de uma ficha de observação semiestruturada do professor;
- Verificar se os alunos conseguem atingir o objetivo da aula com o planejamento e sua execução.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: explorar por meio de jogos cooperativos possibilidades corporais, interação com outros sujeitos e incremento no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social das crianças.

RISCOS: Por se tratar de jogos cooperativos em aulas de educação física escolar, pode haver constrangimento por parte das crianças ao participarem das atividades nos grupos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de maneira correta e adequada.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório ao CEP ao final do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	07/12/2016		Aceito

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 1.872.399

Básicas do Projeto	ETO_813634.pdf	15:39:53		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Institucional.docx	07/12/2016 15:38:49	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Laura_revNeide_07_12.docx	07/12/2016 15:30:28	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_06_12.pdf	07/12/2016 15:29:25	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_institucional.jpg	26/10/2016 14:51:28	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_institucional_particular.jpg	26/10/2016 14:50:47	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/10/2016 14:41:48	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_ass.pdf	26/10/2016 14:40:20	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Laura_revNeide_13_09.docx	26/10/2016 14:33:07	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assent_Laura.docx	26/10/2016 14:31:04	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consent_Laura.doc	26/10/2016 14:27:18	LAURA MOREIRA AMARAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 16 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Rosa Maria do Nascimento
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial desta Universidade.

Título da dissertação: JOGOS COOPERATIVOS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autoria: Laura Moreira Amaral

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, ____ de _____ de 2018.