

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A PSICOMOTRICIDADE**

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

**GUILHERME TREVELIN**

**A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A PSICOMOTRICIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientador (a) Dda. Rochele Rita Andrezza Maciel.

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>3</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	6
1.2 PROBLEMA.....	6
1.3 JUSTIFICATIVA .....	6
1.4 OBJETIVOS.....	8
<b>1.4.1 Geral.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4.2 Específicos.....</b>	<b>8</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>8</b>
2.1 PSICOMOTRICIDADE E PROFESSORES NA EDUCACAO INFANTIL: QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS? .....	8
2.2 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	13
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>16</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	16
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	17
<b>3.2.1 Aspectos Éticos .....</b>	<b>17</b>
3.3 LOCAL DO ESTUDO .....	17
3.4 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	17
<b>3.4.1 Instrumento – Observação .....</b>	<b>17</b>
<b>3.4.2 Estudo Piloto.....</b>	<b>18</b>
3.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	18
3.6 PERÍODOS DE ACOMPANHAMENTO.....	18
<b>4. PLANO DE DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>19</b>
4.1 CRONOGRAMA .....	19
4.2 ORÇAMENTO.....	20
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>21</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>23</b>

## RESUMO

### RELAÇÃO DA AFETIVIDADE COM A PSICOMOTRICIDADE

Acadêmico<sup>1</sup>: Guilherme Trevelin

Orientadora<sup>2</sup>: Rochele Andreazza Maciel

**Introdução:** Os sentimentos de afeto e acolhimento são muito importantes para desencadear processos em nossa vida, com isso trazendo o foco para a área do movimento humano no âmbito escolar, este presente estudo buscará explicações para relacionar as questões da afetividade com a motricidade infantil. Nesse sentido, o estudo sequente, contempla a pesquisa realizada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, no Curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade de Caxias do Sul sobre as aulas de educação física na educação infantil da rede pública de ensino. **Objetivos:** O objetivo geral consiste analisar quais as implicações que os professores constituem em relação entre a psicomotricidade e a afetividade nas aulas de educação física com crianças entre 3 e 4 anos de idade da rede pública de ensino. **Métodos:** A pesquisa é caracterizada pelo método e qualitativo. A coleta de dados e informações será através de 8 observações de um(a) professor(a) de educação física na educação infantil. A partir das informações obtidas pelos questionários, será realizada a análise dos dados para posterior interpretação e apresentação de resultados.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Psicomotricidade. Afetividade.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVENESS WITH PSYCHOMOTRY

**Introduction:** Feelings like affection and refuge are very important to trigger processes into people's life, by means of this focusing on human movement inside the school environment, this present study will pursue explanations to relate the issues of affectivity with the child's motricity. In such a way, the following study contemplates the research carried out in the discipline of Trabalho de Conclusão de Curso I, in the Physical Education Degree, at the University of Caxias do Sul, carrying the study around physical education classes in the public education system. **Objectives:** The main aim is to analyze the implications that teachers establish between the relation of psychomotricity and affectivity in physical education classes within children between 3 and 4 years old inside the public-school system. **Methods:** The method used to this present study was the qualitative method of research. The assortment of data and information was made through 8 observations of a physical education teacher in a kindergarten school. Based on the information obtained by the questionnaires, data analysis was performed for further interpretation and to present results.

**Key words:** Physical Education, Kindergarten Education, Psychomotricity, Affectivity.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UCS). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente da Universidade de Caxias do Sul na Área de Conhecimento a Ciências da Vida. Coordenadora pedagógica da Educação Básica no Colégio São José (Caxias do Sul). rramacie@ucs.br

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se um momento de desafios e inquietações em relação às práticas docentes nas instituições escolares, o que inclui a educação física. Percebe-se que há necessidade de caminhar rumo a uma postura mais crítica frente ao poder econômico e social que impera na sociedade, como menciona Foucault (apud SHIGUNOV; SHIGUNOV, 2001, p. 20), o qual se instala como uma forma de dominação das classes.

Essa necessidade de mudança não se refere a simplesmente esquecer o velho, mas significa uni-lo ao presente, na busca do novo. Reporto-me, em relação a isso, a um parágrafo do texto “Paradigma educacional emergente” (Moraes, 2003, p. 13), no qual se lê: “no paradigma tradicional, o professor tem um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas. No paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula”.

Como futuro professor de educação física, percebo que a maior parte das aulas dessa disciplina ainda fica aprisionada ao velho, ou seja, segue o paradigma tradicional, assim como a prática pedagógica nas escolas. A educação física oferece um universo ilimitado de compreensões e tratamentos. Ela pode ser vista como uma simples máquina e um mero instrumento de fabricar corpos adestrados, ou como uma obra de arte e de beleza. O corpo tanto pode ser reduzido a um objeto a ser disciplinado e explorado como qualquer utensílio, quanto pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia. Entretanto, percebo que as práticas docentes, em geral, voltam-se para uma educação física dualista, na qual corpo e mente se dissociam, destacando-se os “exercícios e testes físicos”. É necessário romper essa visão mecanicista, é preciso avançar para “águas mais profundas”, baseando-se nesse “velho” para recriar o novo.

Esse novo, com o qual me identifico, é voltado para uma compreensão do ser humano na sua totalidade. Na perspectiva de uma ação educativa eficaz, a educação física é uma atividade que implica e defende a ideia da totalidade do ser humano, não apenas como uma totalidade individual, mas como uma totalidade social. Não se trata de somar partes, mas embrenhar-se no desconhecido para viver e, vivendo, fazer emergir a imagem de cada ser humano. Pode-se dizer que o que revela a grandiosidade do corpo humano é percebê-lo como a própria presença do homem no mundo. O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente

durante as aulas de educação física, dependendo da intencionalidade de professores e alunos.

E pensando nesse sentido, onde a área da Educação Física tem uma grande importância na aprendizagem infantil, pois é com o corpo e através dele que muitas aprendizagens são realizadas, não há como dissociar que a afetividade também aconteça nestes momentos. A relação de afeto não pode ser considerada restrita aos momentos que a figura do professor fornece momentos específicos para ganhar um abraço, um colo ou carinho. Ela deve acontecer dentro das relações, e se manifesta por entre os contatos físicos e além deles.

A postura do professor, portanto, também é um fator imprescindível para que se faça a afetividade ganhar espaço na rotina e nas vivências da escola. Ao ensinar uma música simples, ao dar espaço de escuta, ao permitir que movimente seu corpo, ao ensinar uma regra e combinado o professor não é um mediador neutro. Ele é a ponte da criança com o conhecimento, e o mediador de suas relações com o outro. O olhar no olho, pegar na mão com carinho, ouvir suas inquietações, perceber suas facilidades, observar o que deixa a criança entusiasmada são formas de praticar a afetividade. Para Saltini (1997, p. 89):

o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas.

Por ser o primeiro espaço fora do ciclo familiar, no espaço da escola a criança se sente mais segura quando é escutada, quando o sentido que dá para cada acontecimento é acolhido com respeito e singularidade. Dessa forma, sua aprendizagem acontecerá de forma tranquila, prazerosa e influenciada positivamente pelas suas emoções e afetividade. A psicomotricidade por sua vez, traz a realidade infantil o primeiro esboço da imagem do seu corpo, é com o corpo e pelos sentidos dele que a criança parte para a descoberta do mundo exterior. (LIMA, 2008) Então, enxergar a criança na sua dimensão integral, é respeitar esse corpo que precisa se movimentar para explorar o que está ao seu redor. E que esse ambiente que a cerca seja afetivo e prazeroso. A fim de entrelaçar a afetividade com as práticas psicomotoras na Educação Infantil, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar quais as implicações que os professores constituem em relação entre a psicomotricidade e a afetividade nas aulas de educação física com crianças entre 3 e 4 anos de idade da rede pública de ensino. Essa

pesquisa, portanto, é qualitativa. A coleta de dados e informações será através de 8 observações de um(a) professor(a) de educação física na educação infantil. A partir das informações obtidas pelos questionários, será realizada a análise dos dados para posterior interpretação e apresentação de resultados.

A vida afetiva da criança, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses da criança sobre o conhecimento que está sendo apresentado. Segundo Piaget (1982), na criança, quando o âmbito cognitivo vai se desenvolvendo, há um desenvolvimento da afetividade. As crianças conseguem fazer a assimilação das experiências aos esquemas afetivos da mesma maneira que assimilam as experiências a estruturação cognitiva.

### 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Relação entre a afetividade e a Psicomotricidade com crianças.

### 1.2 PROBLEMA

Com o intuito de buscar respostas em que se inserem as questões levantadas, propõe-se discutir o seguinte problema:

Quais as implicações que os professores constituem em relação entre a afetividade e a psicomotricidade nas aulas de educação física com crianças entre 3 e 4 anos na rede pública de ensino?

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) infância é o período que vai do nascimento até a puberdade. Essa etapa da vida me cativa desde os primórdios de minha graduação. Por mais clichê que seja afirmar que elas são o futuro de nosso país, há muita veracidade neste dito. No entanto, para que isso não fique apenas no discurso e se concretize, este momento sensível e que requer cuidados em todas as áreas que as englobam, merece uma atenção especial. Pois é na construção da infância que inicia a formação de um ser humano autônomo, repleto de ideias e com sua iniciação crítica como ser social.

Sempre acreditei que sentimentos de acolhimento e afeto poderiam ser os desencadeadores da superação de dificuldades escolares. Somos norteados pelas sensações que estão a nossa volta. Baseando-se nisso, Lapierre e Lapierre (2002, p.29)

nos afirma que muitas vezes algumas perturbações escolares são apenas o reflexo de problemas afetivos. A afetividade vem ganhando espaço na visibilidade das diretrizes e também dos estudos de diferentes áreas resgatando achados importantes e evidenciando que o aspecto emocional da criança afeta sobre sua construção da aprendizagem. Assim, pensar a educação no século XXI não é só pensar sobre estratégias cognitivas, mas pensar sobre a criança integral que precisa ser vista em todas suas dimensões. O espaço da escola, por ser o primeiro lugar socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem para construir um âmbito de condições necessárias para que ela se sinta segura e tranquila. Para que na infância se tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, e, no seu campo social, se faz necessário criar um ambiente de relações interpessoais positivas para que se alcance o prazer de aprender dentro da escola.

Por isso, é importante que se considere a criança como um ser integral dentro da Educação infantil, para que as práticas pedagógicas sejam intencionais no sentido de abarcar o caráter emocional da criança. Ao considerar essas informações, o professor pode perceber o quão importante a afetividade é para a construção da inteligência da criança. E a sua postura deve estar condizente com a mediação prazerosa, significativa amplamente influenciada pela afetividade das relações da criança. Até mesmo a nova estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) se modificou no sentido integral, deixando de lado os conteúdos para integrar os chamados campos de experiência. Estes, visam integrar essa criança em toda sua dimensão. Assim, a afetividade não é separada do corpo, da cognição, e faz parte da criança como um todo. Se pensarmos na psicomotricidade como ciência que estuda o corpo em movimento e que ele circunda em relação ao seu mundo interno e externo, a psicomotricidade tem uma relação estreita com o aprender. E o aprender apresenta relações importantes com a afetividade. O processo de aprendizagem na Educação Infantil precisa se utilizar do corpo, e esse processo necessita de um ambiente socializador, tranquilo e afetivo.

O espaço da Educação Infantil por ser o primeiro agente socializador fora do ciclo familiar precisa estar apto a receber a infância em toda sua integridade e singularidade. Se considerar que o conceito de infância foi transformado com o passar do tempo, e hoje é visto como integral, agregando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais, a escola precisa estar pronta pra encarar a aprendizagem em todas essas dimensões. O ensino não pode ser fragmentado, e a criança não consegue separar seus sentimentos da sua capacidade cognitiva, não é separada por gavetas que se abre quando precisa.

Neste sentido, trazendo o foco para a área do movimento humano na área escolar, este presente estudo buscará explicações para relacionar as questões da afetividade com a motricidade infantil, seguindo o tema da relação entre a afetividade e o desenvolvimento da psicomotricidade

## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Geral

Analisar quais as implicações que os professores constituem em relação entre a psicomotricidade e a afetividade nas aulas de educação física com crianças entre 3 e 4 anos de idade da rede pública de ensino.

### 1.4.2 Específicos

Constatar as contribuições teóricas sobre o afeto no desenvolvimento de crianças em relação ao desenvolvimento das funções psicomotoras.

Identificar na atuação pedagógica do professor a existência ou não de elementos que relacionam a afetividade com a psicomotricidade.

Discutir as implicações que os professores trazem acerca da afetividade e psicomotricidade enquanto contribuição para o desenvolvimento de crianças pequenas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para dar sentido ao presente estudo, faz-se necessário revisar e discutir alguns conceitos e questões pertinentes ao tema escolhido para a pesquisa, que são: A Psicomotricidade e os professores na educação infantil e a afetividade na educação infantil.

### 2.1 PSICOMOTRICIDADE E PROFESSORES NA EDUCACAO INFANTIL: QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS?

A Educação Infantil, agora, vive uma etapa de mudanças ao que se refere a esse contexto, buscando assumir as especificidades da criança, atentando para as responsabilidades da sociedade, bem como para o papel do Estado no atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

É preciso destacar a Constituição de 1988, (BRASIL, 1988) o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a proposta de Política da Educação Infantil elaborada pela COEDI/MEC (BRASIL, 2006) e, por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (BRASIL, 1996) de 20 de dezembro de 1996, como os fundamentos legais que explicitam que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Considerando estes aspectos, as instituições de Educação Infantil passam a ser entendidas como o lugar que deve permitir a aquisição e a ampliação de habilidades. Por meio de um redimensionamento da prática pedagógica, visando entender as peculiaridades do mundo infantil, a prática em Educação Infantil toma nova posição e direcionamento. A etapa passa a ser vista integralmente e não segmentada, bem como a criança, que não tem suas habilidades e conhecimentos separados, mas sim como um todo.

Para tanto, a compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil requer que os princípios norteadores sejam apropriados pelos educadores. Nesta perspectiva, entende-se que a educação deve levar o sujeito a uma construção ativa de seu conhecimento. As influências do meio social são aspectos fundamentais no processo de ensino, pois, por intermédio da cultura que permeia a vida do indivíduo e do conhecimento elaborado formalmente, há a apropriação de novos conhecimentos. Estes conhecimentos, porém, devem ser oportunizados à exploração da criança de forma ética e coerente por parte dos professores. Perante este posicionamento, a educação precisa levar em conta os aspectos culturais, motores, sociais e emocionais dos sujeitos, promovendo a aquisição do conhecimento.

No contexto da Educação Infantil, porém, há uma diversidade de práticas, desse modo, encontra-se aporte na Base Nacional Comum Curricular (2017) que propõe cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Corpo, gestos e movimentos. Nesse projeto, o enfoque volta-se a estudar sobre o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos para justificar o campo de experiência a ser estudado dentro da escola. Dessa forma, volta-se ao ponto que a criança aprende nas situações de seu cotidiano de uma forma integrada, lúdica e abarcando o meio social a qual está inserida. Aproveitando isso, os campos de experiências visam as necessidades e os interesses delas para proporcionar vivências que se tornem experiências significativas.

Por isso, nesse estudo se busca compreender o que podemos dar sentido as práticas pedagógicas na escola, trazendo os elementos que desenvolvem na criança a psicomotricidade. Estudos históricos trazem que a Psicomotricidade surgiu na França, por volta do fim do século XX, relacionada a estudos neuropsiquiátricos sobre a Síndrome da debilidade mental e motriz, seu aparecimento esteve relacionado com a

área médica afim de entender tais patologias. Porém, com o passar o tempo, começou a haver interesse de profissionais da área da psicologia, da pedagogia e consequentemente de professores de educação física. (NEGRINE, 2002).

Muitos estudiosos voltaram suas pesquisas para a Psicomotricidade. Mas segundo Fonseca (1995), Henri Wallon possivelmente é o precursor dos estudos direcionados a essa área, pois desenvolveu várias pesquisas e publicou obras no campo do desenvolvimento psicológico da criança. O movimento é entendido por Wallon como a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Segundo Bueno (1998), a Psicomotricidade no Brasil tem seus primeiros registros e documentos em meados de 1950, neste período começava-se a reconhecer a ligação existente entre corpo e movimento, mas ainda não se visava o termo “Psicomotricidade”. O autor salienta ainda que no fim de 1950 Günspun já evidenciava a possibilidade de tratamento de distúrbios de aprendizagem utilizando-se de atividades psicomotoras. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade foi fundada em 1980, com o objetivo de auxiliar os profissionais que trabalhavam e buscavam formação nesta área.

A Educação Psicomotora, eixo da Psicomotricidade que se configura como foco desta pesquisa, se caracteriza como sendo uma técnica de trabalho psicomotor que possui um cunho preventivo. Deste modo, observa-se a importância da sua aplicabilidade desde a mais tenra idade. Le Boulch (1988) salienta que a proposta de um trabalho psicomotor educativo surgiu devido ao fato de a educação física não atender às necessidades de uma educação voltada ao corpo.

Nesta linha de pensamento, Negrine (2002) assegura que a psicomotricidade teve seu início de trabalho direcionado à crianças rotuladas como sendo portadoras de problemas psicomotores. Nestes tempos, o corpo e a motricidade não eram vinculados aos aspectos psíquicos e socioculturais a qual a criança vive. O corpo era visto como uma máquina biológica, em que, por exemplo, uma bateria de testes eram aplicados às crianças a fim de saber que tipos de exercícios deveriam ser aplicados para suprir as dificuldades aparentes. Com o avanço científico na área, viu-se que a psicomotricidade assim como o ser humano, poderiam estar inseridos em um campo mais funcionalista, sendo o desenvolvimento humano ocorrido por partes fragmentadas de um todo.

Para compreender melhor estas definições, Lima (2008), contribui esclarecendo conceitualmente o que significa Psicomotricidade, definindo-a como ciência que tem

como objeto de conhecimento o sujeito através do seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação do desenvolvimento, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Pode -se entender a partir deste conceito que a Psicomotricidade é uma área que objetiva o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Esta, se faz importante para o trabalho com crianças na etapa da Educação Infantil, visto que, por meio de atividades psicomotoras, a criança encontra a possibilidade de desenvolver-se integralmente e o momento onde ela recebe o maior número de estímulos.

Ao que se refere de cunho educativo, a Psicomotricidade para as crianças, na escola tem um papel muito importante ao que lhe é permitido vivenciar, ou seja, Le Boulch (1983, p. 3) afirma que pela

experiência vivida do movimento global, enquanto distingue seu “próprio corpo” do mundo dos objetos e que estabelece um primeiro esboço da imagem do seu corpo, a criança parte para a descoberta do mundo exterior. Se esta atividade investigadora é em primeiro lugar o suporte da evolução das simples tomadas de informações para uma verdadeira percepção, ela conserva também potente a curiosidade intelectual e o espírito empreendedor (alguns falarão em criatividade) do futuro adulto.

O ato de movimentar-se consegue proporcionar várias autodescobertas sobre o próprio corpo da criança, e o que ele consegue produzir, criando situações de aprendizagem, neste caso, o mesmo autor, Le Bouch (1983) corrobora afirmando que a experiência motora, quando valorizada é uma espécie de matéria-prima para o corpo inconsciente. Ou seja, é praticando uma nova experiência que a criança compreende uma nova situação.

Para que o ambiente escolar seja de aprendizagem há necessidade de haver um bom profissional mediador das atividades. Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 24) revelam que o perfil desse profissional requer paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Ou seja, as crianças precisam, primeiramente, se sentirem atingidas positivamente pelo mediador, com o que este irá propor para as elas executarem e diagnosticarem a importância para estarem realizando tal atividade.

Os professores desta área precisam estar em constante atualização profissional, muita ousadia e criatividade. A demanda de aperfeiçoamento é alta, uma vez que a criança deve ser vista com um ser humano total, repleto de conhecimentos antecessores ao que viverá no ambiente escolar.

Observa-se a necessidade de um trabalho de qualidade exercido pelos profissionais atuantes na Educação Infantil, uma vez que a criança em seus primeiros anos de vida depende de estímulos e intervenções do adulto para desenvolver-se adequadamente.

Por meio desse enfoque, permite-se observar que o trabalho psicomotor auxilia de modo significativo no processo de aprendizagem na primeira infância, pois com o exercício de tais atividades o professor terá a possibilidade de interagir com a criança, de manter um contato direto e afetivo com esta. Como aponta Bueno (1998, p. 58) “a criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir”.

Desta forma, o professor, segundo Piccolo e Moreira (2012) possui e necessita de uma formação continuada. Não há início de seus estudos e nem um final. Ao longo de sua vida ele soma a suas experiências de vida às adquiridas ao longo de seu processo de criação de identidade profissional e com isso modela sua essência e propósitos na profissão. Na mesma obra, Piccolo e Moreira (2012, p.12), afirma que quanto ao que deve ser ensinado:

O professor não deve estabelecer os elementos a serem ensinados sem antes conhecer bem cada aluno, para que possa atentar para os potenciais que ele expressa, além de detectar quais são as diferenças que caracteriza cada um deles. Ao compreender o comportamento de seus alunos, ele conseguirá identificar suas facilidades e dificuldades.

Ou seja, a partir disso torna-se possível identificar que para construir um planejar de intencionalidades pedagógicas, é necessário antes, conhecer o aluno em suas potencialidades e diferenças. Pois ao conhecer a criança, e seu comportamento, o professor conseguirá identificar as suas facilidades e dificuldades de aprendizagem no momento de exploração de movimentos, traçando um meio mais fácil para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

Essa proximidade com o aluno fará com que se possibilite momentos em que seja proporcionado a eles situações problemas, permeadas com o lúdico, onde o professor conseguirá fazer com que a criança se sinta estimulada a buscar sua própria superação, pois este público demonstra interesse em agir perante desafios.

Nessa perspectiva, as atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio ato de cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais. Para Rosseti-Ferreira (1998),

compreender a criança na sua individualidade como um ser que possui uma história e que está inserido num contexto cultural remete o trabalho pedagógico a uma organização e ampliação das experiências pessoais, no sentido de garantir a apropriação e a reformulação de conhecimentos, e a exploração das relações interpessoais.

Enfim, a Psicomotricidade encontra-se nos pequenos gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando o conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo, com isso, relaciona-se a figura importantíssima do professor como mediador desta construção de descobertas e conhecimentos (ARANHA, 2016). Há a necessidade de englobar neste processo de ensino as diferenças encontradas em sala de aula com as crianças e, também a preocupação em se conseguir identificar o nível de desenvolvimento particular.

## 2.2 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dando continuidade às discussões, esse tópico explora acerca das questões relacionadas ao afeto na Educação Infantil, bem como seu conceito e implicações no período da infância em ambiente escolar. As emoções ocupam um papel muito importante em nossa vida. Elas podem determinar o nosso comportamento em diversas situações do cotidiano e inclusive, nos identificar e dizer sobre nossas personalidades. O domínio afetivo segundo Lafourture (1996) está baseado em atitudes, valores, comportamentos morais, éticos, desenvolvimento pessoal, emoções, sentimentos, a socialização, a motivação e atribuição. Desta forma, é notável o quanto é importante a afetividade no ambiente de ensino-aprendizagem.

Com isso, este domínio é desenvolvido muito cedo, talvez mais do que pensamos. Ainda na barriga da mãe, segundo Wilhelm (2002) o bebê possui sua inteligência, sua sensibilidade e sua personalidade, tendo sua vida emocional e afetiva estreitamente vinculada com ela. Ou seja, já nascemos seres completamente emocionais, mesmo ainda quando não conseguimos nos expressar direito. Neste caso, o domínio afetivo se articula:

com a palavra afeto podendo referir-se ao que nos é dado vivenciar conscientemente em certas circunstâncias, isto é, um estado subjetivo que “sentimos”, mas pode também referir-se àquilo que não se sente de modo direto, mas se entrevê ou se infere no comportamento alheio e, menos facilmente, no nosso. (IMBASCIATI, 1998, p. 14)

Perante isso, vemos que o afeto está interligado ao que sentimos diretamente ou ao que nos é apresentado. Percebemos que estamos sentindo de acordo com o que nos interfere, isso estando ligado somente a nós ou algo que seja mais global ao meio que estamos inseridos.

No momento de ensino-aprendizagem motriz, a afetividade do professor com seus alunos é muito importante. Trabalhar com corpos em movimento não é de igual forma do que eles estando imóveis, sentados atrás de uma classe, observando um quadro branco com olhares atentos ao que está escrito neste. Com isso, lidar com o movimento vai muito além de passar jogos e brincadeiras a fim de passar o tempo das crianças para fazê-los com que desta maneira eles aprendam mecanicamente. Como dito acima, a afetividade está na forma como o que está ao redor do indivíduo o envolve.

Seguindo com o que nos diz acerca da afetividade e a cognição para aplicação disso na sala de aula com as crianças, retoma-se a classificação definida por Imbaciati (1998) que de acordo com o fluxo de nossa consciência, temos duas categorias que conseguem nos apresentar dois rótulos gerais: a esfera cognitiva e a esfera afetiva. A primeira se origina da consciência, que permite individualizar os pensamentos que passam através dela e relacioná-los com o meio externo. A segunda possui uma característica um pouco mais indefinida quanto aos elementos externos, mas próxima aos sentimentos, a intensidade e com um grau de independência quanto à realidade.

Disso, vemos que somos razão e sentimentos, a primeira representa algo mais sólido e racional do que vivenciamos, a segunda nos diz sobre como analisamos o que nos é apresentado como realidade.

Piaget distingue a afetividade como motivação para a cognição e enfatiza que a afetividade e a razão se complementam. Neste sentido, Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 66) explicam que, para Piaget, “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”. Para Taille, Oliveira e Dantas, na teoria de Piaget:

não assistimos a uma luta entre afetividade e moral [...] Pelo contrário, nas suas análises, vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia: o sujeito autônomo não é um "reprimido", mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade "adere" espontaneamente a seus ditames (1992, p.70).

É notado a partir do mencionado, que somos seres onde precisamos ser afetados para conseguirmos buscar algum propósito sobre algo. Seguindo assim, a afetividade

seria a desencadeadora de vários processos da vida. Piaget (1977) afirma que vida cognitiva e vida afetiva são indissociáveis. Para ele o ato da inteligência precisa de uma regulação prazerosa interna, e assim, o afeto pode acelerar ou atrasar a formação das estruturas cognitivas. Se a criança está interessada pelo assunto, essa motivação é intrínseca, mas também interferida pelo meio e suas relações. Ao gostar da figura do professor, ao ter uma relação mais estreita, tudo que é mediado por ele torna-se mais prazeroso e significativo. Por isso, Piaget (1977) também afirma que as desregulações na afetividade podem trazer consequências no funcionamento da atividade cognitiva.

Segundo Vygotsky (1998) temos uma abordagem global, onde há uma relação entre a afetividade e o intelectual. Ele questiona a separação entre o cognitivo e afetivo do psicológico. Para ele, não há como separar ambos. Já Oliveira diz que que:

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (1992, p.76).

Não há a separação entre o intelectual e o emocional. Está se falando de uma pessoa globalmente. O ser humano é movido a interesses e estes precisam instigá-lo para motivarem o mesmo a buscar algo por alguma necessidade daquilo. Com isso, não há como separar um indivíduo por apenas campos específicos de ações, visto que este é um conjunto de ramificações de vários glóbulos que atuam juntos.

Segundo Wallon (1968), a evolução da afetividade depende das construções realizadas no âmbito da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Para ele as emoções são essenciais para a sobrevivência humana, já que desde os primeiros anos de vida, um indivíduo as utiliza para comunicar suas necessidades. Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 85) afirma que, para Wallon, é através da atividade emocional que se:

realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

Então, levamos em consideração que somos seres dotados de sentimentos e um

deles o afeto, e que estes permeiam por nossa trajetória é fundamental para entendermos alguns processos. Portanto, viu-se que segundo os autores mencionados acima no corpo do texto, não há como separarmos um corpo em fase de aprendizado de suas emoções. Os sentimentos regem quem somos desde cedo, desta forma fica claro ver que eles nos acompanham em nossos processos ao longo da vida interferindo nos mesmos. Deste jeito, procurar-se-á entender aonde as questões da afetividade implicam nos processos de ensino-aprendizagem

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo se caracteriza pelo método de pesquisa qualitativa que é definida segundo Goldemberg apud. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa optam-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Com base no que fora mencionado acima, fica claro que os pesquisadores que aderem esta metodologia de pesquisa procuram explicar o porquê das coisas, explanando o que é importante a ser feito. Porém, não quantificam os valores, pois a pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante destas escolhas, esse estudo utilizará a pesquisa através do estudo de caso, que segundo Mazzoti (*apud*. FANTINATTO, 2015, p.26):

Focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital, um programa (como Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola. Podemos também ter estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (como por exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo mesmo projeto).

Ou seja, se baseia na análise de como acontece e porquê acontece alguma situação.

## 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa será um(a) professor(a) de Educação Física da rede municipal de ensino da educação infantil do município de Caxias do Sul.

### 3.2.1 Aspectos Éticos

A realização dessa pesquisa primeiramente necessitará da aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul. A partir disso, serão entregues às escolas que farão parte do estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para ser assinado em duas vias. Após a assinatura desse documento, o responsável deve devolver uma cópia às pesquisadoras para dar prosseguimento à pesquisa.

## 3.3 LOCAL DO ESTUDO

O atual estudo será realizado na Escola De Educação Infantil Aracy Maria Casagrande Sebhe, no município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Apêndice B – carta de autorização para a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul (SMED)

## 3.4 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Para aplicação do instrumento de pesquisa e para que este ocorra de uma forma efetiva, eliminando o máximo imperfeições possíveis, decorrentes do processo, o pesquisador irá se posicionar em algum ponto estratégico da sala de aula, com o intuito de não ficar tão à mostra para não ocasionar estranhamentos, ou tentar anular este sentimento, e com isso, descrever minuciosamente tudo que verá durante a realização das mesmas em folhas de ofício, não deixando nenhum fato passar por despercebido.

### 3.4.1 Instrumento – Observação

Para conseguir coletar o maior número de acontecimentos possíveis durante as observações realizadas nas aulas de Educação Física a fim de serem analisadas

posteriormente, escolheu-se o método de observação sistemático, na qual, segundo Gerhardt e Silveira (2007, p. 82):

O pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos. Nessa categoria, não se utilizam meios técnicos especiais para coletar os dados, nem é preciso fazer perguntas diretas aos informantes.

Visto então, que a observação é um dos passos para construção do método científico. Com ela conseguimos ver e perceber o que está ocorrendo. É a ação de observar e relatar o que fora visualizado sem interpretação de ideais e interferência do próprio observador.

### **3.4.2 Estudo Piloto**

Será realizado um estudo piloto com uma turma da educação infantil na Escola De Educação Infantil ABC sendo que esta turma não entrará na amostra final do estudo. Esse procedimento servirá para verificar a viabilidade do processo metodológico.

## **3.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Para o processamento e análise dos dados coletados com as observações será escolhido o método de análise de conteúdo, onde segundo Gerhardt e Silveira (2007, p. 84):

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. [...] ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Ou seja, a análise de conteúdo se originará pela análise as observações descritas, gerando estruturas importantes que irão atribuir algum significado articulados a um processo e construção e alguma informação aferente ao assunto.

## **3.6 PERÍODOS DE ACOMPANHAMENTO**

Para o andamento da pesquisa definiu-se períodos de acompanhamento de dezoito semanas, totalizando quatro meses. Desse modo, o quadro 2, abaixo

demonstra a trajetória de períodos da pesquisa organizados por etapas:

Quadro 1 - Períodos da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>
1	Protocolar na SMED a autorização para entrada na Escola
2	Contato com a Escola De Educação Infantil Aracy Maria Casagrande Sebhe
3	Assinatura e recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicação sobre a observação
4	Realização das observações
5	Sistematização da construção dos resultados observados
6	Organização do projeto

A primeira etapa será o contato com a Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMEDD) para que esta autorize a realização do projeto de pesquisa na Escola De Educação Infantil Aracy Maria Casagrande Sebhe.

Já na segunda etapa será feito novamente o contato com a escola, para coletar as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), informando sobre como serão realizadas as observações e o agendamento das mesmas junto com o(a) professor(a) de Educação Física.

Na terceira etapa serão desenvolvidas as observações conforme horário marcado, na etapa acima. Na quarta e quinta etapa serão descritas, minuciosamente as observações de acordo com os itens descritos no projeto para discussão das implicações para o resultado final da pesquisa.

#### 4. PLANO DE DESENVOLVIMENTO

##### 4.1 CRONOGRAMA

Quadro 2 – Cronograma

<b>TAREFAS</b>	<b>MAR</b>	<b>ABR</b>	<b>MAI</b>	<b>JUN</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO</b>	<b>SET</b>	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>
Confecção do projeto de pesquisa	X	X	X	X						

Defesa do projeto					X					
Projeto Piloto					X					
Coleta das obs.						X	X			
Análise dos resultados							X	X	X	
Defesa de TCCII										X

#### 4.2 ORÇAMENTO

Quadro 3 – Orçamento

Descrição do material	Quantidade	Valor unitário(R\$)	Valor total (R\$)
Impressões de papel ofício A4 branca	100	0,20	20,00
Encadernação do projeto	3	5,00	5,00
Caneta para descrição das observações	1	2,00	2,00
Prancheta para apoiar a folha da descrição da observação	1	8,00	8,00
Caderneta de anotações	1	8,50	8,50
Combustível			50,00
<b>Total (valor aproximado)</b>		<b>93,50</b>	

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Leandro. **A importância da ludicidade e da psicomotricidade para a educação infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **A etapa da Educação Infantil**. In Base Nacional Comum Curricular, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> acesso em 21 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática**. São Paulo: Lovise, 1998.

FANTINATO, Marcelo. **Métodos de Pesquisa**. São Paulo, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 114 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBASCIATI, Antonio. **Afeto e representação**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LAFORTUNE, Louise ; SAINT-PIERRE, Lise. **A afetividade e a metacognição na sala de aula**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1996. 294 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. 220 p.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade**. Uberlândia: SEED/MEC, 1983. 75 p.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 239 p.

LIMA, Sandra Vaz. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**, São Paulo: Artigonal, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

NEGRINE, Airton. **Corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2002. 234 p.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: Midiograf, 2001.

TAILLE, Y. de L. ; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WILHEIM, Joanna. **O que é psicologia pré-natal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 126 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo (a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa **“A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A PSICOMOTRICIDADE”**, proposta pela disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I, que integra a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste estudo é analisar quais as implicações que os professores constituem em relação entre a psicomotricidade e a afetividade nas aulas de educação física com crianças entre 3 e 4 anos de idade da rede pública de ensino.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de oito observações realizadas pelo próprio acadêmico/pesquisador. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes do(a) professor(a) participante em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

O pesquisador Guilherme Trevelin é graduando em Educação Física, na Universidade de Caxias do Sul, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail [gtrevelin@ucs.br](mailto:gtrevelin@ucs.br)

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pela Escola De Educação Infantil Aracy Maria Casagrande Sebhe e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações

de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ (nome do(a) diretor(a) por extenso), identidade nº. \_\_\_\_\_ concordo que a Escola \_\_\_\_\_, CNPJ \_\_\_\_\_ participe da referida pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) da Escola

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Caxias do Sul, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO SMED



Caxias do Sul, 01 de Julho de 2019.

### CARTA DE APRESENTAÇÃO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

Ilmo. Senhor (a)

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, em seu currículo, oferece a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, com carga horária de 60h, tendo como proposta elaborar um projeto de pesquisa e coletar dados num campo de atuação da área da Educação Física.

Por esse motivo, apresentamos o (a) acadêmico (a) \_\_\_\_\_ para que realize com a comunidade escolar o projeto de pesquisa:

Desde já agradecemos e contamos com a sua compreensão, colaboração, e colocamo-nos a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos, pelo telefone (54) 3218 2213 ou pelo e-mail rramacie@ucs.br.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rochêle', is written over a horizontal line.

Prof. Rochêle Andrezza Maciel  
Orientadora  
Curso de Licenciatura em Educação Física  
E-mail: rramacie@ucs.br