

ANÁLISE DAS VARIÁVEIS ATENÇÃO E SATISFAÇÃO NUMA UNIDADE DE ENSINO EXPERIMENTAL DE DANÇA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Maria Jesus Cuéllar Moreno

Universidad de la Laguna – Tenerife, Espanha.

INTRODUÇÃO

A análise da literatura sobre os processos de pensamento dos estudantes considera estes processos como uma questão importante na investigação das actividades físico-desportivas, visto permitirem uma melhor compreensão de como se facilita a aprendizagem no ensino. Por isso, se toma em consideração a sua importância no estudo dos factores que afectam a aprendizagem, como complemento às observações do comportamento exterior (Torres, 1998).

Lee (1997) enfatizou os efeitos dos docentes sobre as percepções, expectativas, processo de atenção, motivação, atribuição, crenças, atitudes e estratégias de aprendizagem dos estudantes. Os esforços recentes para se compreender de que forma aprendem os alunos incluem o estudo das suas crenças, expectativas, motivações, atitudes e sentimentos. Esta mesma autora estabelece as seguintes variáveis mediadoras do processo de ensino-aprendizagem: metas, esforço realizado, persistência na actividade, uso de estratégias, atitudes e satisfação.

Wittrock (1986) enfatizou como o ensino pode ter influência no sucesso através do estudo dos pensamentos dos estudantes, sublinhando a importância de se estudar os seus pensamentos como um modo de constatação da tomada de consciência, entendimento e melhoria dos efeitos que influenciam o sucesso da mesma.

Por outro lado, o Estilo do Ensino (EE) adoptado pelos docentes condiciona a relação destes com os diferentes elementos do acto didáctico, marcando assim as próprias relações entre os mesmos (Cuéllar e Delgado, 2000). Para Silverman (1991), existem vínculos consistentes entre o Composto de EE e as respostas dos estudantes.

Nesta investigação analisa-se a existência ou não de diferenças na variável atenção em função do EE utilizado, contrastando-se um grupo de ensino tradicional (Comando) com um grupo de EE Misto (Autoridade Directa, Ensino Recíproco, Descoberta Guiada e Auto-avaliação). Esta investigação é uma pequena parte de um estudo muito mais abrangente

(Cuéllar, 1999a), no qual se analisou a influência de duas metodologias de ensino, variáveis de participação dos estudantes e variáveis mediadoras de ensino-aprendizagem sobre os resultados educativos a nível conceptual (Cuéllar, 1999b) e motriz, analisando-se conteúdos de ritmo em dança (Cuéllar e Batalha, 2003) e técnica (Cuéllar et al., 2001).

INVESTIGAÇÕES SOBRE OS ESTILOS DE ENSINO, VARIÁVEIS MEDIADORAS DE ATENÇÃO E SATISFAÇÃO

INVESTIGAÇÕES ESTILOS DE ENSINO

Existem inúmeros textos que estudam o papel do contínuo dos EE na educação (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Goldberger e Howarth, 1993; Gerney e Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston e Ashworth, 1994; Mueller e Mueller, 1992).

Cuéllar e Delgado (2000) realizam uma classificação das investigações sobre EE organizando-as em função dos Estilos que foram comparados. Assim temos comparações entre EE Comando e outros Estilos (*Quadro 1*) e Comparações entre outros Estilos entre si (*Quadro 2*).

Quadro 1: Comparações EE Comando e outros Estilos.

Autores	EE	Habilidade	Resultados
Harrison et al. (1995)	MD/AT	Habilidade	MD
Boyce (1992)	MD/AT/R	Tiro rifle	MD e AT
Mariani (1970)	MD/AT	Ténis	MD

Quadro 2: Comparações entre outros Estilos entre si.

Autores	EE	Habilidade	Resultados
Griffin e Griffin (1996)	Inst.Conv./Cogn.	Orientação	Inclusivo
Franceschetto (1996)	AT/R/Idiosincrático	Natação	AT
Medina e Delgado (1993)	AT/R	Voleibol	AT
Beckeett (1990)	AT/Inclusão	Futebol	Inclusão
Goldberger e Gerney (1986)	AT/R/Inclusão	Hóquei	Inclusivo e AT
Goldberger, Gerney e Chamberlain (1982)	AT/R/Inclusão	Hab.Psicomot.e comp.social	Recíproco

INVESTIGAÇÕES SOBRE A VARIÁVEL ATENÇÃO

A atenção é a capacidade de tomar posse através da mente, de uma forma clara e vivida em vários temas ou série de pensamentos que podem ser voluntários (James, 1980). Os estudos sobre atenção em Educação Física (EF) são relativamente recentes e escassos, apesar da importância que esta variável desempenha no ensino das actividades físicas. Por outro

lado, a disparidade de investigações existentes torna este tema propício a controvérsia (Pereira, 1995).

Lee, Landin e Carter (1992), Locke e Jensen (1974), Magill (1984), Singer (1986), Peterson et al. (1982) constataram o papel mediador da atenção como elemento facilitador no ensino-aprendizagem das actividades físicas e desportivas. A análise da literatura sobre os processos de pensamento dos estudantes considera estes processos como uma questão importante na investigação das actividades físico-desportivas (Torres, 1998), por o mecanismo atencional se encontrar ligado, em maior ou menor medida, ao resto dos processos básicos. A nossa percepção, memória, motivação, emoção, aprendizagem, pensamento, etc., encontram-se vinculados a dito mecanismo.

Como processo mediador, a atenção manifesta-se como um factor de entendimento e retenção. Num estudo realizado por Cloes, Moreau e Piéron (1990), constatou-se que a informação retida e compreendida pelos estudantes se distinguia do *feedback* outorgado pelos docentes. Marques da Costa (1991) evidencia que a retenção dos estudantes numa Unidade Experimental de Ensino não ultrapassava os 70 por cento. Quina (1993), por seu lado, analisa também a informação retida e constata que apenas se alcançam níveis de 50 por cento.

INVESTIGAÇÕES SOBRE A VARIÁVEL SATISFAÇÃO

Actualmente é considerada a importância que tem a satisfação dos estudantes como factor de reforço na aprendizagem. Kimiecik e Harris (1996) e Scalan e Simons (1992) atribuíram-lhe um papel importante como elemento facilitador do entendimento e explicação da participação na prática das actividades físicas. No entanto e da mesma forma do que a atenção, a investigação desta variável no âmbito das actividades físicas é escassa. A análise da literatura revela como principais facetas comuns na variável satisfação: o trabalho desafiante, igualdade de possibilidades, condições de trabalho adequadas, relações interpessoais e adequação da personalidade e do sujeito à tarefa requerida.

Kimiecik e Harris (1996) definem-na como uma “*experiência fluida*”, reconhecendo que o seu conceito é por natureza ambíguo, devido à dificuldade que pressupõe entender e explicar as experiências da actividade física e a sua interrelação com outros constructos como o prazer, a motivação intrínseca, as atitudes e os afectos. Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996) consideram a satisfação uma resposta emocional e afectiva que gratifica os estudantes no seu trabalho de forma individual. Nesta perspectiva, duas pessoas podem ter um mesmo índice de satisfação por motivos diferentes. Isto reafirma o seu papel como conjunto complexo e interrelacional de tarefas, papéis, responsabilidades, interacções e incentivos (Pinto, 1997).

Theeboom, De Knop e Weiss (1995) atribuíram aleatoriamente a vários jovens um ambiente de tarefa implícita e a outros um programa tradicional para a instrução de artes marciais. A investigação foi realizada num programa de acampamento de Verão. Os estudantes da tarefa implícita demonstraram uma execução superior e expressou um nível melhor de divertimento do que os de um programa tradicional.

Pereira (1995), num estudo sobre o grau de satisfação em aulas de EF e a sua relação com outros parâmetros, determina que os estudantes com valores superiores à média geral de autoconceito e informação dada pelos docentes apresenta maiores níveis de satisfação. Neste estudo, constata-se também que nestes grupos de melhores resultados existe uma tendência inicial mais positiva em relação ao desporto estudado (basquetebol).

Wankel (1993) considera-a como uma emoção positiva reflectida através de um estado de afecto positivo. Entre as suas propriedades mais relevantes, destaca a manutenção e aumento da actividade e as suas implicações directas sobre a saúde ao funcionar como reguladora dos níveis de *stress*.

Treasure (1993) manipulou o clima motivacional no contexto de EF, demonstrando que os estudantes num clima de tarefa implícita demonstravam mais padrões adaptativos na obtenção de respostas cognitivas e afectivas do que aqueles que o faziam num clima auto-implícito.

Pintrich e Schrauben (1992) indicam que os estudantes que têm sentimentos positivos sobre a sua própria competência aplicam-se mais cognitivamente e tentam aprender com mais interesse as actividades atribuídas pelos docentes.

Delens, Renard e Swalus (1987) estudaram a relação entre os níveis de satisfação obtidos na conclusão de uma sessão, o conteúdo da mesma, a actividade desempenhada e o *feedback* recebido. Neles, é posta em evidência a influência positiva que exerce uma elevada actividade motriz, a motivação e a utilização de *feedback* positivo. Caso contrário, estabelece-se que a satisfação é independente da matéria ensinada e inversamente proporcional ao tempo considerado como inútil ou desperdiçado para o ensino. Neste mesmo artigo estabelece-se que a satisfação é independente da matéria ensinada e do número total de *feedback* recebido, embora dependa da percentagem de actividade motriz, tempo de espera e tempo útil. Além disso, aparece altamente relacionada com a percepção que têm os estudantes da sua actividade e, por isso, com a avaliação positiva.

Nicholls (1984) sublinhou o papel central de umas percepções individuais da sua própria competência no comportamento motivado, argumentando que os sentimentos de execução se maximizaram devido à percepção de que se havia demonstrado habilidade.

Para Alderman (1974) a satisfação desempenha um papel fundamental de reforço nos comportamentos, sendo mais importante o reforço que esse estímulo específico proporciona a situações futuras do que as consequências imediatas do mesmo.

MÉTODO

Para se atingir os objectivos do estudo, desenvolveu-se uma investigação em dois estabelecimentos de ensino público na cidade de Sevilha, num total de oito turmas, quatro das quais tratadas mediante recurso a uma metodologia tradicional (EE Comando) e quatro mediante recurso a uma metodologia inovadora (EE Misto) durante um total de 12 sessões.

Docentes: Duas professoras com ampla formação em dança clássica e flamenca participaram na investigação. Para a sua eleição, requeria-se, acima de tudo, que cumprissem os requisitos citados antecipadamente e mativessem um bom nível de coordenação e colaboração com a autora deste estudo, a fim de se conseguir um melhor entendimento e resolução dos problemas que fossem surgindo na investigação.

Estudantes: Um total de 159 alunos (77 do sexo masculino e 82 do sexo feminino) distribuídos em oito turmas intervieram na investigação. O número médio de estudantes por aula foi de 19,88, com 23 na turma mais numerosa e 18 na menos. As idades eleitas oscilaram entre os 8 e 10 anos. Antes do início deste trabalho comprovava-se, através da realização de uma entrevista inicial, a existência de experiências anteriores relacionadas com este conteúdo de ensino. Todos pertenciam ao mesmo ambiente e classe social, requerendo-se que soubessem ler e escrever. Os estudantes portadores de deficiências físicas e psíquicas não foram tido em conta nem aqueles que tinham faltas de presença, experiências anteriores com a música e a dança, incapacidades físicas ou psíquicas e dificuldades de lecto-escrita.

Procedimento: A organização e preparação desta investigação foi realizada em cinco fases de trabalho. Por ordem, cada uma delas serviu de base e guia para a seguinte. São elas: a) Formação das professoras nos EE que se aplicaram na investigação, b) Avaliação inicial dos estudantes através da aplicação das provas de pré-teste (ritmo, técnica e conceito), c) Aplicação do programa de dança e aplicação dos questionários de atenção, d) Avaliação final dos estudantes através da aplicação das provas de pós-teste, e e) Estudo estatístico dos dados obtidos, assim como a análise inferencial dos grupos distribuídos por EE.



Entre as limitações de muitas investigações sobre EE, encontra-se a confusão terminológica e escassa teorização dos EE; assim como a falta de fiabilidade na formação das docentes e seguimento do grau de consecução dos EE utilizados (Cuéllar, 1999a; Sicilia e Delgado, 2002). Com o objectivo de assegurar a adequada aplicação dos Estilos de Ensino seleccionados, realizaram-se algumas adaptações no sistema de observação dos estudantes utilizado OBEL/Ulg. A modificação da ficha de observação seleccionada foi muito simples. Partindo da teorização realizadas dos EE, incorporou-se um quadrante no qual se anotava o EE que se estava a aplicar no tempo visualizado. Como requisito para que o EE fosse considerado como tal, requereu-se 85 por cento de adequação. Sempre que uma actuação não decorria de acordo com os preceitos identificados, o comportamento era anotado e contabilizado (Cuéllar, 1999a).

Por outro lado, criaram-se fichas de registo complementares a fim de controlar que os EE se ajustavam às características e elementos fundamentais que se pretendia (objectivos, organização, modo de comunicação, papel do professor, papel do aluno e *feedback*). Para isso, realizou-se um estudo da literatura existente sobre os temas analisados e incorporaram-se os elementos que nos permitiram registar a consecução e adequada realização dos EE. O treino dos observadores para a tomada de dados sobre os EE foi paralelo à sua preparação para a análise do ensino. A elaboração e modificação destes instrumentos foi realizada em várias fases. As fases de treino e elaboração das fichas podem resumir-se nas seguintes: a) Estabelecimento dos elementos a observar, assim como o sistema de categorização dos mesmos; b) Os observadores foram instruídos na matéria, recebendo umas aulas teóricas sobre os aspectos relevantes dos EE utilizados; c) Realização das observações dos EE. Para isso, os observadores visualizaram de forma conjunta as sessões gravadas em vídeo. Nesta fase introduziram-se os elementos, considerados importantes, que anteriormente tinham sido contemplados; d) Realização de observações individuais e aplicação do índice de concordância de Bellack et al. (1966) para verificar a fiabilidade das mesmas. Através de entrevista individual, contrastaram-se, com os observadores, os aspectos que se considerou interessante modificar, assim como se existia algum indicador característico dos EE que consideravam dever figurar na ficha realizada; e) Reuniões para esclarecer as dúvidas e problemas surgidos durante as observações. Nestas reuniões, tratou-se de esclarecer términos que se prestavam a controvérsia e de estabelecer exemplos que servissem de guia para outras situações duvidosas; f) Realização das observações propriamente ditas de maneira individual e estabelecimento do índice de concordância conseguido. Deste modo conseguiu-se assegurar o controlo e treino dos docentes e observadores nestes aspectos (Cuéllar, 1999a).

Este aspecto pressupõe uma modificação nos sistemas de observação, permitindo enquanto isso, assegurar a aplicação adequada dos EE utilizados (através do contraste das variáveis analisadas com as características dos mesmos) e o tempo dedicado a cada um deles. De uma

forma mais geral, ambos os instrumentos podem ser consultados em Cuéllar (1999a). Os resultados permitem identificar a percentagem certa dos EE aplicados durante a Unidade Experimental de Ensino.

O instrumento utilizado para a medição da variável atenção foi o questionário de Locke e Jensen (1974). Este questionário foi aplicado em três sessões e realizado de forma simultânea ao desenvolvimento de cada uma delas. O questionário era composto por quatro perguntas idênticas que deviam ser respondidas em diferentes momentos da sessão: imediatamente posterior a uma das explicações da professora, imediatamente posterior à realização de um exercício escolhido pela mesma, imediatamente posterior ao intervalo existente depois da realização de um exercício (momento de pausa) e imediatamente posterior a uma situação de jogo ou dança livre (Cuéllar, 1999a). Para a aplicação deste questionário às necessidades deste estudo, foi realizado um cálculo da fiabilidade do mesmo. O tipo de observação realizada foi intra-observador, calculando-se a percentagem de acordos de Bellack et al. (1966) por se considerar um dos mais adequados. Seguindo Turcotte (1973) estimou-se que o índice e adequação devia ser superior a 80 por cento. Os resultados obtidos da análise de seis das sessões analisadas indicam que o coeficiente de fiabilidade se eleva a 0,96 no primeiro questionário, 0,97 no segundo e 0,96 no terceiro. O coeficiente de fiabilidade global da prova completa foi de 0,98 (Bellack et al., 1966).

Para Baranowski (1988), Baranowski, Dworkin, Cieslik, Hooks, Clearan, Day, Dunn e Nader (1984); Washburn e Montoye (1986) a validade pode ser comprovada facilmente observando o comportamento dos sujeitos.

Para o estudo da variável satisfação utilizou-se um questionário posto em prática por Carlier, Radeler e Renard (1991). Este questionário era de aplicação e realização simples. Compunha-se de uma única pergunta que era respondida no final da sessão e na qual os estudantes tinham quatro possibilidades de resposta. A escala de pontuação obtida podia ter um mínimo de um ponto (gosto pouquíssimo) e um máximo de quatro (gosto muitíssimo) para cada uma das sessões aplicadas. O questionário de satisfação foi aplicado com posterioridade imediata à realização da sessão, sendo respondidos em três ocasiões distribuídas de maneira uniforme no decurso da Unidade Experimental de Ensino (Cuéllar, 1999a). A sua realização foi individual.

RESULTADOS

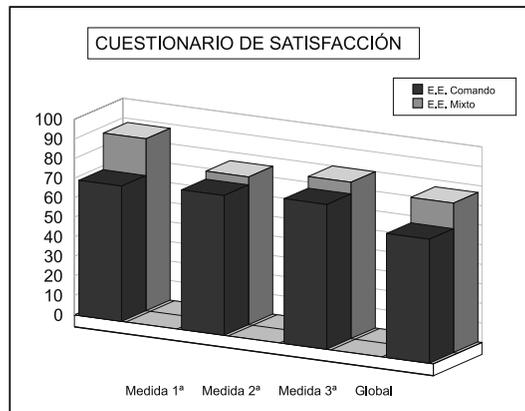
Em virtude dos dados obtidos, pode apreciar-se que os resultados se mostram significativos para a variável atenção após a explicação de um exercício (50, 12 grupo que regrediu – 81,17 grupo que progrediu muito), após a execução de um exercício (53,15 – 74,03), após um intervalo (55,19 – 72,67) e após um jogo ou actividade de dança livre (55,37 – 70,51).

Quadro 3: Estudo de significação da variável atenção entre grupos para EE Comando e EE Misto.

Variável	Médias	SIG
Tras Explic.	50,12	,000
	81,17	
Tras Ejercicio	53,15	,001
	74,03	
Tras Intervalo	55,19	,007
	72,67	
Tras Juego	55,37	,018
	70,51	
Total	50,74	,001
	73,08	

O resultado total destas quatro triagens mostra-se também significativo a favor do EE Misto (50,74 – 73,08). No *Quadro 3*, mostram-se numericamente as pontuações obtidas e, na *Figura 1*, a representação gráfica das mesmas. No entanto, existe uma diferença significativa em função do EE empregado em todos os casos estudados, pelo que se verifica que nestes grupos de EE Misto, estudantes permanecem mais atentos nas aulas, facilitando-se consequentemente a aquisição de aprendizagens.

Figura 1: Representação gráfica do estudo da significação da variável atenção.



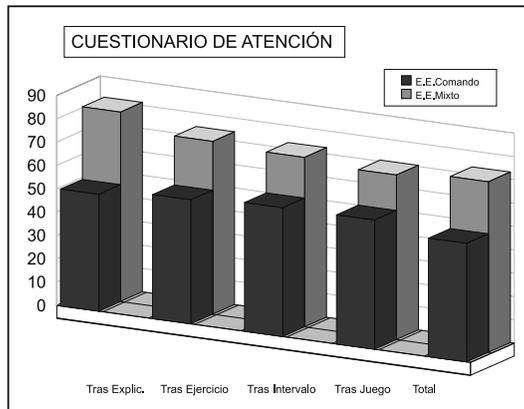
No que concerne a variável satisfação, existe uma diferença extremamente significativa a favor do grupo de EE Misto na primeira das medidas realizadas (69,15 - 87,85). Na segunda (71,45 - 75,55) e terceira medida (73,99 - 79,89), verificam-se resultados mais altos a favor do grupo de EE Misto, embora esta diferença não seja significativa em nenhum destes dois casos.

Não obstante, o resultado total é significativo para $p = 0,27$ (63,32 – 76,39), o que indica que embora a satisfação dos estudantes não seja significativamente superior em todos os casos estudados, obtêm-se níveis mais altos de satisfação em todas as medidas realizadas a favor do EE Misto. No *Quadro 4*, mostram-se numericamente as pontuações obtidas e na *Figura 2*, a representação gráfica das mesmas.

Quadro 4: Estudo de significação da variável satisfação entre grupos para EE Comando e EE Misto.

Variável	Médias	SIG
Medida 1ª	69,15	,000
	87,85	
Medida 2ª	71,45	,418
	75,55	
Medida 3ª	73,99	,263
	79,89	
Medida Global	63,32	,027
	76,39	

Figura 2: Representação gráfica do estudo da significação da variável satisfação.



DISCUSSÃO-CONCLUSÃO

Nesta investigação tratou-se de se verificar se a utilização de um EE Tradicional (concretamente o EE Comando) frente a um EE Misto produz diferenças significativas no que respeita as variáveis mediadoras de atenção e satisfação.

Os resultados indicam que se conseguem níveis mais altos de atenção quando o EE utilizado é o Misto, sendo estes resultados significativos em todos os casos analisados. Maggill, 1984;

Singer, 1986; Lee, Landin e Carter, 1992; Locke e Jensen, 1974; Peterson et al., 1982 preconizaram este preceito que também foi verificado nesta investigação.

Nesta investigação, verifica-se igualmente que os estudantes que receberam os ensinamentos através do EE Misto conseguiram níveis de satisfação mais altos do que os que receberam os seus ensinamentos através do EE Comando. Estas diferenças provaram-se extremamente significativas na primeira medida realizada e significativas nas medidas totais das três medições realizadas. Tal como Nicholls (1948), pensamos que isto pode estar motivado pela melhoria do sentimento de competência, já que o receber *feedback* do companheiro, ter a possibilidade de colaborar com ele e de se avaliar a si próprio pode ajudar a aumentar esta sensação de competência e melhorar a motivação face à actividade.

É sabido que na maioria das investigações sobre EE não se encontraram diferenças significativas entre os EE contrastados (Cuéllar, 1999a). Nestes estudos, a maioria das análises realizadas indicou que todos os grupos estudados aprenderam comparativamente bem, notando-se que, tal com afirmam Mosston e Ashworth (1994), a utilização de um e outro Estilo contribui para o desenvolvimento de determinados objectivos.

Na literatura consultada, podem-se destacar factores que afectam estas duas variáveis mediadoras de aprendizagem. Os principais são: a idade do estudante, sexo, valor que outorgue à tarefa e pensamento e nível de implicitude com a tarefa. Na perspectiva inerente a esta investigação, Luke e Sinclair (1991) assinalam a importância do valor que os estudantes outorguem à tarefa. Consideramos que a utilização de uma metodologia variada pode afectar este preceito, melhorando a atitude positiva dos estudantes em relação à tarefa e obtendo-se consequentemente um maior índice de participação e satisfação nas mesmas.

A utilização de uma metodologia variada permite uma melhor adaptação do ensino às preferências pessoais dos estudantes, o que se pode repercutir no nível de êxito conseguido e, portanto, numa melhoria na implicação na tarefa. Lee (1997) estabelece relações entre o nível de êxito conseguido e a sua implicação na tarefa, atribuindo um melhor desenvolvimento das estratégias específicas de execução utilizadas pelos estudantes a este preceito. Delens, Renard e Swalus (1987) chegaram a conclusões similares quando analisaram estes dois parâmetros num estudo em que se estabeleciam as relações entre o nível de satisfação e o conteúdo da lição, a actividade dos estudantes e o *feedback* dos docentes.

Solmon e Lee (1996) estabelecem que o nível de habilidade e competência percebidas estão relacionados com a motivação e autocorreções que os estudantes realizam durante a sua prática, pelo que a utilização de uma metodologia variada parece beneficiar novamente estas duas variáveis.

As metas de implicação e motivações positivas face à tarefa desempenham um papel importante na mediação entre o comportamento dos docentes e o sucesso dos estudantes (Solmon e Boone, 1993), pelo que uma conjugação adequada dos Estilos utilizados pode

beneficiar este preceito. Para Bandura (1986) e Herbert (1995), o nível de implicação nas actividades melhora quando existem sentimentos positivos sobre a sua auto-eficácia e os estudantes se encontram motivados.

Por último, segundo Cuéllar (2003), uma planificação cuidadosa do meio social e ambiental da turma pode favorecer as percepções de habilidade e valor, assim como promover uma união face à persistência e ao esforço durante a prática. A habilidade percebida ou juízo que tem o estudante sobre a sua possibilidade de ter êxito, confiança na sua habilidade para efectuar tarefas diferentes e auto-estima nas diferentes habilidades revelam-se também factores importantes que afectam os resultados do ensino-aprendizagem. Por isso, os docentes devem tomar consciência das características iniciais dos seus estudantes e do impacto que os seus pensamentos e crenças tem durante a instrução.

Pode, portanto, concluir-se que os Estilos de Ensino utilizados no decurso de uma Unidade Experimental de Ensino condicionam as variáveis de atenção e satisfação, pelo que um uso adequado dos mesmos ajuda a consecução de um ensino eficaz. Os recursos e estratégias que os docentes pode usar nas suas aulas pode contribuir para exaltar e melhorar os resultados destas duas variáveis nas aulas e, portanto, no ensino-aprendizagem da EF. Precisa-se, por isso, de uma adequada planificação e utilização dos docentes nos EE; visando-se que os docentes desenvolvam tarefas que aumentem os níveis de confiança dos estudantes, a sua motivação, implicação e níveis de atenção e satisfação na mesma.

Por último, seria conveniente aumentar o número de investigações sobre os Estilos de Ensino e o seu valor de motivação sobre os estudantes, para que os docentes possa conceber actividades que produzam resultados mais positivos e significativos. Os resultados desta linha de investigação contribuiram para o desenvolvimento dos recursos e estratégias que os docentes devem usar nas suas turmas para exaltar e melhorar os resultados de atenção e satisfação nas suas aulas e, portanto, na aprendizagem da EF.

Bibliografia

- Alderman, R.** (1974). *Psychological Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Ashworth, S.** (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 32-35, 53.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Baranowski, T.** (1988). Validity and reliability of self-report of Physical Activity: An information-processing perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 4, 314-327.
- Baranowski, T.; Dworkin, R.; Cieslik, C.; Hooks, P.; Clearman, D.; Day, L.; Dunn, J. & Nader, P.** (1984). Reliability and Validity of self-report of Aerobic Activity: Family Health Project, 1, 2. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 309-317.
- Bellack, A. ; Kliebard, H.; Hyman, R. & Smith, F.** (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Carlier, G.; Radelet, K. et Renard, J.** (1991). Sources de Variations des Feedbacks et leur Perception par les Élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 31, 137-176.
- Cloes, M.; Moreau, A & Piéron, M.** (1990). Students Retentions of Teachers' Feedback in Physical Education. Institut Supérieur d'Éducation Physique. *AIESEP World Convention Moving Toward Excellence*. England: University of Liège.
- Cuéllar, M. J.** (2003). Estudio sobre las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz. En prensa*.
- Cuéllar, M. J. e Batalha, A. P.** (2003). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de aspectos rítmicos en danza. *Apunts de Educació Física*, 71, 54 - 60.
- Cuéllar, M. J; Morales, M.; Sánchez, E. e Sánchez. M.** (2001). Construcción y Validación de un instrumentos para la Evaluación de aspectos técnicos en Danza. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes. Buenos Aires - Año 7, N° 34 - Abril*. <http://www.efdeportes.com/>
- Cuéllar, M. J. e Delgado, M. A.** (2000). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes - Buenos Aires - Año 5, N° 25 - Septiembre*. <http://www.efdeportes.com/>
- Cuéllar, M. J.** (1999a). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a Sesiones de Danza Flamenca Escolar. Un Nuevo Planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cuéllar, M. J.** (1999b). Los Contenidos Conceptuales en Educación Física. *Revista Espacio y Tiempo*, 13, 101-114.
- Delgado, M. A.** (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Delens, C.; Renard, J. et Swalus, P.** (1987). Étude des Liens entre la Satisfaction des Élèves et Differents Parametres Observes. *Sport*, 30, 1, 37-43.
- Ferreira, J.; Neves, J.; Abreu, P. & Caetano, A.** (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Gerney, P & Dort, A.** (1992). The Spectrum Applied: Letters from the Trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 36-39.
- Goldberger, M.** (1984). Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17 - 21.
- Goldberger, M. & Howarth, K.** (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.
- Greenspan, M.** (1992). The Spectrum Introduced: A Fists-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 40-41.
- Herbert, E.** (1995). *Content Development Strategies in Physical Education: An Exploratory Investigation of Student Practice Cognition and Achievement*. Unplished Doctoral Dissertation. Louisiana State University: Baton Rouge.
- James, W.** (1980). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Kimjecik, J. & Harris, A.** (1996). What is Enjoyment?. A Conceptual Definitional Analysis with implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247-263.
- Lee, M.** (1997). Contributions of Research on Student thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 262-277.
- Lee, A.; Landin, D. & Carter, J.** (1992). Student Thoughts During Tennis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- Locke, L. & Jensen, M.** (1974). Thought Sampling: A Study of Student Attention Though Self-report. *Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- Lucke, M.D. & Sinclair, G.D.** (1991). Gender differences in Adolescents' Attitudes toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Magill, R.** (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. Sam Paulo: Edgard Blucher.

- Marques da Costa, A.** (1991). Estudo Qualitativo do Feedback Pedagógico - Análise da Coerência entre a Informação do Professor e o Relato Posterior do Aluno. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Mosston, M. & Ashworth, S.** (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Mueller, R. & Mueller, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48 - 53.
- Nichols, J.G.** (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perceptions of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks Require more Ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Pereira, P.** (1995). *O Pensamento e Acção do Aluno em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Peterson, P.; Swing, S. Braverman, M. & Buss, R.** (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 535-547.
- Pinto, T.** (1997). *Comportamentos de Liderança dos Professores e Satisfação dos Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B.** (1992). Students' Motivational beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In D.H.Schunk & J.C.Meece (Comps.), *Students Perceptions in the Classroom* (pp.149-179). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Quina, J.** (1993). *Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física - Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Scanlan, T. & Simons, J.** (1992). The Construct of Sport enjoyment. In G.Roberts (Comp.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.199-216). Champaign: Human Kinetics.
- Solmon, N. & Boone, J.** (1993). the Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95, 355-365.
- Solmon, M. & Lee, A.** (1996). Entry Characteristics, practice variables and Cognition: Student mediation of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 2, 136 - 150.
- Sicilia, A. e Delgado, M. A.** (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Silverman, S.** (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 4, 352-364.
- Singer, R.** (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Theeboom, M.; de Knop, P. & Weiss, M.R.** (1995). Motivational Climate, Psychological Responses, and Motor Skill Development in Children's Sport: A Field-Based Intervention Study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Torres, G.** (1998). *El Conocimiento Didáctico de Contenido en la Enseñanza de una Técnica Deportiva en Balommano: El lanzamiento en Salto con Caida desde el Extremo. La Perspectiva de los Expertos, Entrenadores y Jugadores*. Coruña: Universidad de La Coruña.
- Treasure, D. C.** (1993). *A Social-Cognitive Approach to Understanding Children's Achievement Behavior, Cognition, and Affect in Competitive Sport*. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Turcotte, C.** (1973). La Fiabilité des Systèmes de l'Analyse de l'Enseignement. In G.Dussault, M.Declerc, J.Brunelle & C.Turcotte (Comps.), *L'Analyse de l'Enseignement*. Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Wankel, L.** (1993). The Importance of Enjoyment to Adherence and Psychological Benefits from Physical Activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151-169.
- Washburn, R. & Montoye, H.** (1986). The assessment of Physical Activity by questionnaire. *American Journal of Epidemiology*, 123, 563-576.
- Witrock, M.** (1986). Students' thought Processes. In M.Witrock (Comp.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.297-314). New York: Macmillan.