

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO  
HUMANO

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA  
INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL DE  
CRIANÇAS COM ATRASOS MOTORES**

ROSIANE KARINE PICK

PORTO ALEGRE

2004

**ROSIANE KARINE PICK**

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA INCLUSIVA  
NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM ATRASOS  
MOTORES**

Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano  
Escola de Educação Física

Orientadora: Nadia Cristina Valentini

Porto Alegre  
2004

**ROSIANE KARINE PICK**

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA INCLUSIVA  
NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM ATRASOS  
MOTORES**

Trabalho aprovado como Requisito Parcial para à Obtenção do Título de  
Mestre em Ciência do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Prof.a. PhD.Nadia Cristina Valentini

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Adroaldo Cesar Araujo Gaya

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Soraia Napoleão Freitas

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Edison de Jesus Manuel

Porto Alegre

2004

## **Dedicatória**

*Dedico essa dissertação aos meus pais, Reinaldo e Rosita, por todo amor, carinho e compreensão demonstrados ao longo da minha vida, principalmente durante minha formação acadêmica, momento esse, que vocês dois foram muito além de pais, foram meus professores, meus amigos e meus maiores fãs. A vocês dois, meu Muito Obrigada!*

## AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais, Rosita e Reinaldo por todo carinho, amor e compreensão demonstrados ao longo de minha vida, principalmente nesses dois anos de mestrado;
- Às minhas irmãs, Raquel e Regina, principalmente à Raquel pelos conselhos e por compartilhar as alegrias e dificuldades da construção de uma dissertação;
- Aos meus amados sobrinhos, Heloísa e Felipe, tão pequenos, porém com uma enorme compreensão e carinho por essa tia tão ausente;
- Ao meu cunhado Clevan Ricardo da Costa, pelo desenvolvimento do *software* que me permitiu avaliar o desenvolvimento social das crianças dessa pesquisa;
- Ao meu namorado, João Paulo Cassol Flores, que apesar do pouco tempo juntos demonstrou muito carinho e compreensão comigo e com o nosso namoro;
- Aos amigos deixados em Florianópolis, principalmente a minha amiga Tathiane Tavares Fonseca, por todo apoio e carinho demonstrados nos momentos alegres e tristes;
- Aos amigos conquistados em Porto Alegre, terra essa, que vim em busca, apenas, pelo conhecimento acadêmico, mas com certeza conquistei grandes amizades que guardarei para sempre no meu coração;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por toda estrutura e apoio apresentados ao longo desses dois anos;
- Aos funcionários do LAPEX, do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, da Biblioteca da ESEF, e do Centro Natatório por toda atenção e compreensão demonstrados diariamente;
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de uma bolsa de dois anos para o desenvolvimento dos meus estudos em Porto Alegre;
- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio

financeiro concedido a esta pesquisa;

- Aos professores da banca examinadora pela disposição e atenção em avaliar a minha dissertação;

- Aos acadêmicos voluntários que auxiliaram no Programa de Intervenção Motora Inclusiva ao longo das 14 semanas, Marcelo Milano Guaragna, Andréia Silveira de Souza, Juliana Brod da Silva, Taís Reichman, Gabriel Melero, Lícia Pierosan, Marta Pilla, Renato Daniel Trusz, Pedro Alexander Beron, principalmente à bolsista e amiga Thaís Carvalho de Jesus, a qual compartilhou diretamente todos os passos da minha pesquisa;

- Aos pais e crianças que participaram desta pesquisa, agradeço a confiança depositada na minha pessoa e no meu trabalho;

- Aos professores da minha graduação na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, que de alguma forma incentivaram-me a realização de pesquisas, em especial, à minha ex-orientadora, prof<sup>a</sup> Angela T. Zuchetto;

- Finalmente à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Nadia Cristina Valentini, meu muito obrigada pela confiança e credibilidade depositada nas minhas idéias e na minha pessoa. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e a satisfação em realizar uma pesquisa com tanto respeito ao desenvolvimento do ser humano.

*A todos vocês, o meu Muito Obrigada!!!!!!!!!!!!!!*

*"Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades" - Hallahan e Kauffman (1994)*

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa, de delineamento quase-experimental, foi verificar a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva (PIMI) no desenvolvimento motor (DM) e social (DS) de crianças, portadoras (PNEE) e não portadoras de necessidades educacionais especiais (n-PNEE), com atrasos motores. A amostra desta pesquisa foi não probabilística, intencional, composta por 76 crianças (43 meninos e 33 meninas), com idades de 4 a 10 anos ( $M=7,00$ ,  $DP=1,44$ ), sendo 24 (31,6%) crianças PNEE e 52 (68,4%) crianças n-PNEE, que apresentaram desempenho motores inferiores a seus pares, configurando atrasos motores, avaliados por meio do Test of Gross Motor Development- 2 (TGMD-2) (ULRICH, 2000). Trinta e cinco crianças constituíram o Grupo de Intervenção (GI) e quarenta e uma crianças constituíram o Grupo Controle (GC). Para a avaliação do DM das crianças dos grupos foi utilizado o TGMD-2 e para a avaliação do DS das crianças do GI foi utilizada a estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal (HELLISON, 2003). O PIMI foi desenvolvido em 14 semanas, implementando os princípios do Contexto Motivacional para a Maestria e os pressupostos da estrutura TARGET. General Linear Model com medidas repetidas no fator tempo foi conduzida para avaliar os efeitos do PIMI no DM das crianças. Para a análise do DS foi utilizado o teste de Friedman. Os resultados indicaram que (1) crianças, PNEE e n-PNEE, do GI demonstraram ganhos significantes em habilidades de locomoção e de controle de objeto do pré-teste para o pós-teste, enquanto que para as crianças, PNEE e n-PNEE, do GC mudanças significativas não foram encontradas, (2) crianças, PNEE e n-PNEE, do GI demonstraram desempenho significativamente superior em habilidades de locomoção e de controle de objeto comparadas as crianças, PNEE e n-PNEE, do GC no pós-teste, (3) crianças PNEE, do GI, demonstraram padrões de mudanças positivas e significativas do pré-teste para o pós-teste nas habilidades de locomoção e de controle de objeto semelhantes aos seus pares n-PNEE do mesmo grupo, (4) crianças PNEE, do GI, demonstraram no pós-teste desempenho significativamente superior nas habilidades de locomoção e controle de objetos comparadas aos seus pares PNEE do GC, (5) crianças n-PNEE, do GI, demonstraram no pós-teste desempenho significativamente superior nas habilidades de locomoção e de controle de objeto comparadas aos seus pares n-PNEE do GC, (6) crianças, PNEE e n-PNEE, do GI, demonstraram mudanças positivas e significativas no DS no contexto de aprendizagem por meio da conquista de níveis de responsabilidade social e pessoal mais elevados, no decorrer do PIMI, (7) crianças PNEE, do GI, demonstraram padrões de mudanças positivas e significativas no DS semelhantes aos seus pares n-PNEE do mesmo grupo. E mais, a implementação do Contexto Motivacional para a Maestria possibilitou a participação cooperativa e efetiva de todas as crianças indiferentemente dos níveis de habilidade motora.

**Palavras-chaves:** Intervenção Motora, atrasos motores, habilidades motoras, responsabilidade social e pessoal.

## ABSTRACT

The purpose of this quasi-experimental research was to investigate the influence of an Inclusive Motor Intervention Program (IMIP) on the motor development (MD) and social development (SD) of children with disability (D) and children without disability (WD), with motor delays. The sample of this research was intentional, not probabilistic, composed of 76 children (43 boys and 33 girls) with ages between 4 and 10 years ( $M=7,00$ ,  $DP=1,44$ ), being 24 (31,6%) children D and 52 (68,4%) children WD. All these children demonstrate lower motor performance than their pairs, configuring motor delays, measured by the Test of Gross Motor Development-2(TGMD-2) (ULRICH, 2000). Thirty five children composed the Intervention Group (IG), and 41 children composed the Control Group (CG). To evaluate both groups MD, the TGMD-2 was used. To evaluate SD, the Personal and Social Responsibility Level (HELLISON, 2003) structure was used. The IMIP was implemented in 14 weeks and developed with the theoretical bases of the mastery motivational climate, using TARGET structure. A General Linear Model with repeated measures was conducted to evaluate the influence of IMIP on the children's MD. To analyze the SD, the Friedman statistical test was used. The results suggested that (1) children D and WD who participated in the IG demonstrated significant gains in locomotor and object control skills from pre to post-intervention; whereas, for the children D and WD in the CG, significant changes were not found. (2) Children D and WD in the IG demonstrated a significant higher performance in locomotor and object control skills after the IMIP; whereas, for the children D and WD of the CG, significant changes were not found. (3) Children D in the IG demonstrated a positive and significant pattern of changes in locomotor and object control skills similar to that of their pairs WD with motor delay in the IG. (4) Children D demonstrated, in the post-test, higher performance in the locomotor and object control skills when compared to their pairs D in the CG. (5) Children WD in the IG demonstrated a significant higher performance in locomotor and object control skills when compared to their pairs WD in the CG. (6) Children D and WD in the IG demonstrated positive changes in SD, through achieving higher personal and social responsibility levels during the IMIP. (7) Children D in the IG demonstrated a positive and significant pattern of changes in SD similar to that of their pairs WD in the same group. A mastery motivational climate intervention guaranteed a cooperative and effective participation of all children regardless of the levels of their motor skills.

**Key-words:** Motor Intervention, motor delays, motor skills, personal and social responsibility.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo Geral.....	19
1.1.2 Objetivos Específicos.....	20
1.2 Hipóteses da Pesquisa.....	20
1.3 Variáveis da Pesquisa.....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Contexto para o Aprendizado.....	24
2.2 Desenvolvimento Motor e Inclusão Educacional.....	28
2.2.1 Intervenções, Inclusão Educacional e o Desenvolvimento Motor.....	31
2.3 Desenvolvimento Social e Inclusão Educacional.....	35
2.3.1 Intervenções, Inclusão Educacional e o Desenvolvimento Social.....	41
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Tipo de Pesquisa.....	44
3.2 Critério de Composição da População e População.....	44
3.3 Critério de Composição da Amostra e Amostra.....	45
3.4 Instrumentos e Coleta de Dados.....	49
3.4.1 Instrumentos.....	49
3.4.2 Coleta de Dados.....	51
3.4.3 Implementação do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.....	56
3.5 Análise dos dados.....	62
3.5.1 Fidedignidade do TGMD-2 na Amostra.....	62
3.5.2 Objetividade.....	62
3.5.3 Distribuição da Amostra.....	63
3.5.4 Idade das crianças.....	63
3.5.5 Desenvolvimento Motor.....	63
3.5.6 Desenvolvimento Social.....	64
4 RESULTADOS.....	65
4.1 Análises Estatísticas Gerais.....	65
4.1.1 Fidedignidade do TGMD-2 na Amostra.....	65
4.1.2 Objetividade.....	66
4.1.3 Distribuição da Amostra.....	66
4.1.4 Idade das crianças.....	66
4.2 Desenvolvimento Motor.....	67
4.2.1 Habilidades de Locomoção.....	67
4.2.2 Habilidades de Controle de Objeto.....	73
4.3 Desenvolvimento Social.....	78
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	100
5.1 Desenvolvimento Motor.....	100
5.2 Desenvolvimento Social.....	104

6 CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	122
ANEXOS.....	164

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Representação gráfica do desempenho das habilidades de locomoção dos grupos no pré-teste e pós-teste.....	69
<b>Figura 2-</b> Representação gráfica do desempenho das habilidades de locomoção dos sub-grupos no pré-teste e pós-teste.....	72
<b>Figura 3-</b> Representação gráfica do desempenho das habilidades de controle de objeto dos grupos no pré-teste e pós-teste.....	74
<b>Figura 4-</b> Representação gráfica do desempenho das habilidades de controle de objeto dos sub-grupos no pré-teste e pós-teste.....	78
<b>Figura 5-</b> Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do Grupo de Intervenção.....	80
<b>Figura 6-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.....	82
<b>Figura 7-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.....	83
<b>Figura 8-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.....	84
<b>Figura 9-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.....	84
<b>Figura 10-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.....	85
<b>Figura 11-</b> Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	87

<b>Figura 12-</b> Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	87
<b>Figura 13-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	90
<b>Figura 14-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	91
<b>Figura 15-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	92
<b>Figura 16-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	93
<b>Figura 17-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.....	94
<b>Figura 18-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	95
<b>Figura 19-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	96
<b>Figura 20-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	97
<b>Figura 21-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	98
<b>Figura 22-</b> Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Instrumento de avaliação da responsabilidade social e pessoal.....	54
---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Características do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle.....	47
<b>Tabela 2.</b> Tipos de Necessidades Educacionais Especiais das crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle.....	47
<b>Tabela 3.</b> Tempo de prática para cada habilidade e o número de sessões no Programa de Intervenção Motora Inclusiva.....	61
<b>Tabela 4.</b> Medianas e Percentis das sessões avaliadas do Grupo de Intervenção .....	79
<b>Tabela 5.</b> Medianas e Percentis das sessões avaliadas dos sub-grupos do Grupo de Intervenção .....	86

## 1 INTRODUÇÃO

Do início ao fim da vida, o comportamento motor muda, e algumas mudanças são drásticas e ocorrem na fase da infância e adolescência, outras são mais modestas e acontecem na fase adulta, posteriormente percebe-se uma nova adaptação nos movimentos com os anos da idade avançada (HAYWOOD, 1993; PAYNE & ISAACS, 2002).

Na infância as mudanças qualitativas e quantitativas no comportamento motor estão relacionadas com a aquisição de habilidades motoras que possibilitam uma vida ativa, maior interação social e exploração/manipulação do ambiente que cerca as crianças. Esta aquisição permite a autonomia nas mais simples e diferentes situações do cotidiano, desde alimentação a ações mais complexas que exigem uma combinação de capacidades e qualidades motoras, como correr, saltar ou chutar.

Essas ações mais complexas, observadas durante a infância, constituem as habilidades motoras fundamentais. As habilidades motoras fundamentais emergem por volta dos dois anos e, espera-se observar por volta dos seis ou sete anos, o seu domínio, resultante de uma padronização, caracterizada por uma maior eficiência biomecânica e pela incorporação de novos elementos (MANOEL, 1994; SEEFELDT & HAUBENSTRICKER apud MARQUES, 1996). Ainda mais, como as habilidades motoras fundamentais são pré-requisitos para a aquisição de habilidades mais complexas (GABBARD, 2000; MANOEL, 1994; PAYNE & ISAACS, 2002), a não aquisição dessas habilidades influenciarão a participação efetiva do adulto em atividades como esporte ou dança, pois esse adulto poderá apresentar um repertório pobre de habilidades motoras.

Nesta perspectiva, para o aprendizado das habilidades motoras fundamentais, as crianças necessitam visualizar e repetir o movimento das habilidades, logo, a falta de experiências práticas durante a infância pode afetar a aquisição das habilidades, o que causaria atrasos motores nas crianças. Pesquisas realizadas por Hollomon, Dobbins e Scott (1998), Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999), McClenaghan (1990), Ramey et al. (1990), Ramey, Bryant e Suarez (1990), Ramey e Ramey (1998) indicam que esses atrasos estariam relacionados a fatores como baixo peso ao nascer; desvantagens sócio-econômicas; pouco estímulo e abuso familiar; alterações genéticas; problemas neurológicos; e carência de experiências sensório-motoras. E mais, é através do movimento que a criança aprende e interage com o ambiente e com as pessoas, logo a ineficiência dos movimentos na infância pode causar isolamento social, o que pode interferir no desenvolvimento social da criança.

Considerando esses aspectos do desenvolvimento humano, a necessidade de intervir com essas crianças com atrasos se faz presente. Nessa perspectiva, programas motores interventivos têm sido implementados, buscando otimizar o desenvolvimento motor das mesmas. Em geral, os resultados desses estudos indicaram que crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, evidenciam ganhos significativos no desenvolvimento motor e social, enfatizando a necessidade de propiciar experiências motoras e sociais apropriadas que auxiliem na construção de padrões mais maduros das habilidades motoras e de interação social, principalmente em crianças com atrasos motores (CONNOR-KUNTZ & DUMMER, 1996; HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; SAYERS et al., 1996; SAYERS, COWDEN & SHERRIL, 2002; VALENTINI, 1997, 2002a, 2002b; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b).

Com o avanço, também do processo de inclusão educacional (DePAUW & DOLL-TEPPER, 2000; LIENERT, SHERRIL & MYERS, 2001), as diferenças no desenvolvimento motor, cognitivo, social das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades

educacionais especiais, tornam-se mais evidentes, devido a maior incidência de atraso de desenvolvimento em crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (CRAFT, 1990a, 1990b; HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; KIRK & GALLAGHER, 2000; LOOVIS, 1990). Estas diferenças, entretanto, não impedem os benefícios significativos no desenvolvimento social e motor de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais devido a sua socialização na escola inclusiva, fortalecendo desta forma o contexto inclusivo como o mais apropriado para aprendizagem de indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999; SHERRIL, 1986).

Nesta perspectiva, a inclusão educacional estabelece um desafio à sociedade e, em especial, aos professores, construir práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de todos (LIEBERMAN, HOUSTON-WILSON & KOZUB, 2002; SASSAKI, 1998; PADILHA & FREITAS, 2002). O desconhecimento de estratégias e metodologias que auxiliem o desenvolvimento de todas as crianças, aliados à inexistência de programas adequados à realidade dessas crianças, à falta de preparo e conhecimento, às dificuldades de comunicação, são fatores que conduzem a resistência de professores ao processo inclusivo (COELHO, 1998; REID, 2000; ZARDO & FREITAS, 2004). Estes fatores tendem a limitar o processo de inclusão e impossibilitar o desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem (HUSTZLER et al., 2002; LIEBERMAN, HOUSTON-WILSON & KOZUB, 2002).

Portanto, há a necessidade premente do desenvolvimento de metodologias inclusivas que vão ao encontro das necessidades de crianças portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, as quais privilegiam o crescimento social e motor de todas as crianças envolvidas, ainda mais, há a necessidade de investigar a efetividade desses programas. Muitos estudos experimentais têm se dedicado a essa tarefa, investigando estratégias metodológicas aplicadas à realidade social inclusiva, com o objetivo de construir propostas metodológicas

que auxiliem o aprendizado das crianças, do ensino regular e/ou especial, otimizando desta forma, as potencialidades motora, social e cognitiva das crianças envolvidas (BIBBY et al., 2002; BOATO & OLIVEIRA, 1999; CONNOR-KUNTZ & DUMMER, 1996; GOODWAY-SHIEBLER apud HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; HOLLOMON, DOBBINS & SCOTT, 1998; RAMEY & RAMEY, 1998; SAYERS et al, 1996; SAYERS, COWDEN & SHERRIL, 2002), sendo que alguns desses estudos interventivos utilizam práticas mais tradicionais (GOODWAY-SHIEBLER apud HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; SAYERS, COWDEN & SHERRILL, 2002) e outros, utilizaram-se de metodologias flexíveis que sustentam a autonomia e participação cooperativa de todas as crianças (VALENTINI, 1997, 1999, 2002a, 2002b; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b).

Considerando que crianças portadoras de necessidades educacionais especiais enriquecem suas habilidades motoras e sociais na inclusão, o professor necessita conhecer sobre o processo de inclusão, seus limites e dificuldades, para desenvolver metodologias e estratégias que possibilitem para as crianças portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, uma participação ativa no convívio escolar e social (SHERRIL, 1998; WINNICK, 1990). Em relação à educação física, estabelece-se a necessidade de desenvolver programas de atividades motoras que considerem as capacidades, interesses e limites das crianças portadoras ou não de necessidades educacionais especiais investigando mudanças motoras, sociais e cognitivas (COMMITTEE ON ADAPTED PHYSICAL EDUCATION apud SHERRIL, 1986; FREITAS & CASTRO, 2004; HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999).

Algumas pesquisas têm se dedicado a investigar os possíveis benefícios motores da inclusão, entre outros, dois exemplos são os estudos desenvolvidos por Valentini (2002a) e Valentini e Rudisill (2004a), os quais investigaram o desenvolvimento motor de crianças,

portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores, em programas inclusivos que fazem uso de estratégias motivacionais, porém essas investigações limitaram-se aos parâmetros motores. Outros estudos investigaram parâmetros sociais, porém em ambientes segregados (SAYERS et al., 1996; WRIGHT, WHITE & GAEBLER-SPIRA, 2004), enfatizando, portanto, a necessidade de investigar o contexto inclusivo em suas múltiplas formas de influências.

Baseado nestas considerações, esta pesquisa tem como problema as indagações: Qual a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva nas habilidades motoras e sociais de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores? No contexto de inclusão educacional, os ganhos nas habilidades motoras e sociais das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais são semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais?

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Verificar a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

- Verificar possíveis modificações das habilidades de locomoção e controle de objeto das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, em decorrência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

- Verificar se os padrões de mudanças nas habilidades de locomoção e controle de objeto das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais são semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais, em decorrência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

- Verificar as possíveis modificações nas habilidades sociais de responsabilidade social e pessoal das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, em decorrência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

- Verificar se os padrões de mudanças nas habilidades sociais de responsabilidade social e pessoal das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais são semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais, em decorrência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

## **1.2 HIPÓTESES DA PESQUISA**

**H1:** Crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrarão ganhos significantes em habilidades de locomoção e controle de

objeto do pré-teste para o pós-teste, enquanto que para as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle mudanças significativas não são esperadas.

**H2:** Crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrarão desempenho significativamente superior em habilidades de locomoção e controle de objeto após o Programa de Intervenção Motora Inclusiva quando comparadas com as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle.

**H3:** Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrarão padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades de locomoção e controle de objeto semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais com atrasos motores do mesmo grupo.

**H4:** Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrarão no pós-teste desempenho superior aos seus pares portadores de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle, nas habilidades de locomoção e controle de objeto.

**H5:** Crianças não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrarão no pós-teste desempenho significativamente superior aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle, nas habilidades de locomoção e controle de objeto.

**H6:** Crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrarão mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, no contexto de aprendizagem.

**H7:** Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrarão padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais do mesmo grupo.

### 1.3 VARIÁVEIS DA PESQUISA

- **Programa de Intervenção Motora Inclusiva:** programa com atividades motoras, desenvolvido em 14 semanas, tendo duas sessões interventivas por semana, com uma hora de duração cada, totalizando 28 sessões. Este programa proporciona experiências motoras e sociais às crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, em um ambiente inclusivo utilizando a metodologia de Contexto Motivacional para a Maestria proposto por Valentini (1997, 1999, 2002a, 2002b), Valentini, Rudisill e Goodway (1999a, 1999b), Valentini e Rudisill, (2004a). O APÊNDICE A apresenta o planejamento das 28 sessões do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

- **Desenvolvimento Motor:** o desenvolvimento motor das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, dos grupos, Intervenção e Controle, foi investigado por meio do Test of Gross Motor Development - Second Edition –TGMD-2 (ULRICH, 2000). As habilidades motoras fundamentais avaliadas foram habilidades de

locomoção (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente<sup>1</sup>) e habilidades de controle de objeto<sup>2</sup> (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar). O ANEXO A apresenta um exemplo de Protocolo de Avaliação da habilidade da corrida.

- **Desenvolvimento Social:** a análise do desenvolvimento social, mais especificamente sobre o desenvolvimento da responsabilidade social e pessoal das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, foi investigada por meio da estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal delineados por Donald Hellison (2003) para o contexto de aprendizagem da educação física. O APÊNDICE B apresenta um exemplo da Planilha de observação da responsabilidade social e pessoal.

---

<sup>1</sup>No livro de Haywood e Getchell (2004) esta habilidade é traduzida como escorregar, porém nesta pesquisa será utilizada a tradução proposta nas pesquisas de Valentini (2002a, 2002b, 2002c) onde esta habilidade é chamada de correr lateralmente.

<sup>2</sup>Para as habilidades que envolvem objetos será utilizada a definição Controle de Objeto proposta pelo autor do TGMD-2 (ULRICH, 2000).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo de revisão de literatura apresenta a fundamentação teórica dessa pesquisa, abordando primeiramente os pressupostos teóricos que fundamentam o contexto do aprendizado e a estratégia utilizada para a implementação de um Contexto Motivacional para a Maestria. Posteriormente, serão apresentados os pressupostos teóricos que norteiam as intervenções, assim como resultados de pesquisas que implementaram programas interventivos focalizando o desenvolvimento motor e social de crianças.

### 2.1 CONTEXTO PARA O APRENDIZADO

Motivar as crianças para participar de atividades físicas e encorajá-las a desenvolverem hábitos esportivos tem sido a preocupação de professores de educação física e pesquisadores (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a; VALENTINI, 2002b; XIANG, LEE & WILLIAMSON, 2001). Ainda mais, pesquisas sugerem que a forma como as crianças interagem no ambiente de ensino é importante para compreender como desenvolvem suas habilidades.

Em relação ao ambiente de ensino, as pesquisas (AMES, 1992a, 1992b; VALENTINI, 1997) reportam que quando esse ambiente está centrado no interesse dos alunos e promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, o sucesso escolar e a motivação das crianças são fortalecidos. De acordo com esses autores, o mesmo não ocorre em ambientes centrados na figura do professor, pois as crianças passam a perceber o professor como controlador, o que ocasiona um efeito negativo na motivação das mesmas.

Procurando investigar a influência da motivação no aprendizado, Ames (1992a, 1992b) e Nicholls (1984, 1989) sugerem que a natureza e as interpretações das experiências

das crianças influenciam na adoção de objetivos voltados para a tarefa ou para a satisfação do ego. A adoção dessas metas parece influenciar as atitudes e comportamentos das crianças frente às dificuldades das tarefas e das demais crianças.

Nesta perspectiva, quando a meta voltada para a tarefa é adotada, a ênfase e a satisfação da criança é decorrência de dominar e explorar a tarefa (orientado para a maestria) (VALENTINI, 2002b; XIANG, LEE & WILLIAMSON, 2001). Em um ambiente de ensino orientado para a maestria, as crianças estão interessadas em realizar a tarefa com sucesso, acreditam que o esforço e o sucesso estão correlacionados, além de procurar desenvolver suas habilidades e buscar a auto-superação. O aprendizado é visto como processo com fim em si próprio, e este dependerá do esforço e da persistência que as crianças apresentarão frente às tarefas (AMES, 1992a, 1992b; EPSTEIN, 1988, 1989; XIANG, LEE & WILLIAMSON, 2001).

Por outro lado, quando a meta voltada para a satisfação do ego (orientado para a satisfação do ego) é adotada, a ênfase e a satisfação da criança é decorrência de demonstrar superioridade sobre as demais crianças (VALENTINI, 2002b; XIANG, LEE & WILLIAMSON, 2001), além disso, as crianças focam no desenvolvimento individual e no próprio senso de valor (VALENTINI, 2002a). O aprendizado é visto unicamente como meio para atingir metas desejáveis e o sucesso como resultado da capacidade das crianças (XIANG, LEE & WILLIAMSON, 2001). Ainda mais, o esforço e o sucesso não se apresentam correlacionados (AMES, 1992a, 1992b, NICHOLL, 1989).

Nesta perspectiva, a adoção de metas orientadas para a satisfação do ego está associada com modelos de motivação mal-adaptados. As crianças que evidenciam esse tipo de modelo podem apresentar comportamentos como evitar tarefas desafiadoras, demonstrar baixa persistência frente às dificuldades, comparar desempenho com as demais crianças e utilizar estratégias superficiais de aprendizagem (AMES, 1992a, 1992b; EPSTEIN, 1988,

1989). Neste modelo a criança não se compromete ativamente com a aprendizagem, demonstrando uma postura passiva em relação ao processo. E mais, a apresentação de tarefas diferentes leva a criança a manifestar expectativas negativas sobre as execuções futuras.

Por outro lado, a adoção da orientação de metas para a maestria (tarefa) está associada a modelos de motivação adaptados, onde comportamentos como, a persistência frente às dificuldades, as escolhas de tarefas desafiadoras, o trabalho com esforço e curiosidade, são observados em crianças (AMES, 1992a, 1992b; EPSTEIN, 1988, 1989). Esse modelo motiva e encoraja as crianças a participarem ativamente do seu processo de aprendizado, sendo demonstrada atitudes positivas em relação às tarefas e as demais crianças.

Considerando a importância da adoção de padrões de motivações adaptados, as recentes pesquisas em motivação aplicadas à educação e ao esporte vêm sendo guiadas pelo entendimento de que a aprendizagem pode ser enriquecida quando estratégias de motivação são implementadas baseadas no Contexto Motivacional para Maestria (AMES, 1992a, 1992b; THEEBOOM, DE KONP & WEISS, 1995; VALENTINI, 1997, 1999, 2002b; VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b).

Alguns pesquisadores (AMES, 1992a, 1992b; VALENTINI, 1997, 1999) utilizaram a estrutura TARGET proposta por Epstein (1988, 1989) para a implementação e organização de um Contexto Motivacional para a Maestria. Cada letra da palavra TARGET representa uma dimensão do cotidiano da sala de aula, ou seja, Task (Tarefa), Authority (Autoridade), Recognition (Reconhecimento), Grouping (Grupo), Evaluation (Avaliação), e Time (Tempo). A seguir cada uma das dimensões será discutida brevemente.

A dimensão *tarefa (task)* é a primeira da sala de aula proposta pela estrutura TARGET. Esta envolve conteúdo, seqüência e estrutura das atividades, deveres de casa, nível de dificuldades dessas tarefas e materiais utilizados nas aulas. Os professores devem criar tarefas que promovam desafios aos alunos com níveis de aprendizados diferenciados,

procurando promover a maestria a todos os alunos. Essa forma de estruturação permite que o aluno identifique o nível da tarefa ou habilidade que ele é capaz de executar com sucesso (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

A segunda dimensão, a da *autoridade (authority)*, influencia a natureza da tomada de decisão entre professores e alunos. No Contexto Motivacional para a Maestria, professores e alunos compartilham a responsabilidade das tomadas de decisões, determinação e reforço das regras, e dos critérios de avaliação. O professor é visto como mediador da aprendizagem e não como agente controlador. A orientação para a maestria é enriquecida quando os estudantes aprendem a administrar e monitorar as suas habilidades (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

A terceira dimensão da estrutura TARGET refere-se ao *reconhecimento (recognition)*. Esta dimensão faz o uso de diferentes formas de reconhecimento, formais e informais, estímulos e elogios. Os professores utilizam-se do reconhecimento para valorizar os esforços dos alunos e as realizações na sala de aula. A utilização do reconhecimento deve ser planejada atentamente para evitar a comparação social (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

A quarta dimensão *grupo (grouping)* determina quando e porque a instrução, o jogo ou outra atividade será realizado em grupo ou pares. O contato e a interação influenciam diretamente na motivação para o aprendizado. Os professores podem intensificar a motivação dos alunos oferecendo a possibilidade de agrupamentos flexíveis e heterogêneos (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

A quinta dimensão da estrutura TARGET refere-se a *avaliação (evaluation)*. Uma estrutura de avaliação efetiva pode proporcionar níveis altos de compreensão dos alunos sobre seus esforços, capacidades e melhorias. Para promover a maestria, o professor (1) utiliza critério individual de progresso; (2) promove feedback avaliativo; (3) possibilita ao aluno uma

auto-avaliação, sendo esta, em ambiente privativo; (4) cria oportunidade de níveis moderados de dificuldade nas atividades para que o estudante possa experimentar o sucesso através do seu esforço (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

A sexta e última dimensão da estrutura TARGET, *tempo (time)*, refere-se a carga de trabalho e a quantidade de tempo oportunizado para a criança completar a tarefa ou habilidade. Os professores podem incorporar uma agenda flexível considerando os vários níveis de habilidades dos alunos promovendo tempo de instrução suficiente para todos os alunos aprenderem a tarefa (VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b).

Concluindo, cada estrutura do TARGET compõe uma estrutura conceitual, na qual o Contexto Motivacional para a Maestria pode ser implementado. Este clima motivacional se sobressai quando o valor é colocado no processo de aprendizagem através da ênfase no comportamento autônomo, significado do aprender, e oportunidades para a aprendizagem auto-dirigidas (AMES, 1992b).

Nesta perspectiva, os resultados de pesquisas (THEEBOOM, DE KONP & WEISS, 1995; VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a, 1999b) com programas interventivos que implementaram o Contexto Motivacional para a Maestria destacam ganhos significativos no desenvolvimento motor e nos parâmetros psicológicos das crianças de desenvolvimento típicos, com atrasos motores e portadores de necessidades educacionais especiais.

## **2.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Das fases do desenvolvimento motor, uma das fases mais estudada, é a fase dos movimentos fundamentais. Esta fase constitui-se um marco importante da infância, pois nesse momento do desenvolvimento, podem ser observados o aumento do repertório motor a partir

do segundo ano de vida, e a aquisição dos padrões mais maduros das habilidades motoras fundamentais ao final do sexto ou sétimo ano de vida (GABBARD, 2000; GALLAHUE & OZMUN, 2001; PAYNE & ISAACS, 2002). No entanto, segundo Manoel (1994) é possível encontrar um grande número de crianças que não evidenciam padrões maduros dessas habilidades, apesar do processo de aquisição dessas habilidades na idade pré-escola e escolar, parecerem naturais.

Com relação à faixa de idade do aparecimento das habilidades motoras fundamentais, Gallahue e Ozmun (2001), destacam que essa faixa deve ser utilizada apenas como escala de tempo aproximada na qual pode-se observar certos comportamentos motores. Ou seja, o desenvolvimento motor estaria relacionado com a idade, porém, não dependendo unicamente dela. Logo, a não realização de um movimento relacionada a faixa etária seria uma indicação que algum fator estaria interferindo no desenvolvimento motor da criança.

As pesquisas apontam que baixo peso ao nascer; desvantagens sócio-econômicas; pouco estímulo e abuso familiar; alterações genéticas; problemas neurológicos; falta de experiências motoras, são alguns dos fatores que podem interferir no desenvolvimento motor, cognitivo e social de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais (HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; RAMEY et al., 1990; RAMEY, BRYANT & SUAREZ, 1990; RAMEY & RAMEY, 1998).

Nesta perspectiva, Gabbard (2000), Gallahue e Ozmun (2001), Haywood (1993), Payne e Isaacs (2002) Haywood e Getchell (2004), destacam que o domínio das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor das crianças, pois essas habilidades são o pré-requisito ou blocos críticos na construção de habilidades mais avançadas e complexas, utilizadas em atividades físicas, dança e esporte ao longo da vida. E mais, o não aprendizado dessas habilidades pode conduzir ao engajamento pobre em atividades físicas na vida adulta, uma vez que, as habilidades adquiridas constituirão o

repertório de experiências para futuras aquisições (MANOEL, 1994; VALENTINI, RUDISILL & GOODWAY, 1999a).

Rimmer e Kelly (1989) afirmam que as habilidades motoras fundamentais são essenciais para o desenvolvimento das habilidades sociais, evitando o isolamento social e acadêmico muito presente na vida dos portadores de necessidades educacionais especiais. E mais, a aquisição dos padrões maduros das habilidades motoras permite a participação mais efetiva, pois a criança se sente mais motivada e competente em executar qualquer habilidade ou variações da mesma.

Por outro lado, a falta do domínio ou a aquisição inadequada dessas habilidades podem causar atraso no desenvolvimento motor, além de um desenvolvimento social pobre e baixo auto-conceito (GALLAHUE & OZMUN, 2001; PAYNE & ISAACS, 2002). Adicionando, Manoel (1994), Robertson apud Evaggelinou, Tsigilis e Papa (2002), destacam que a falta de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais pode restringir a capacidade de aprender habilidades motoras complexas, o que compromete a participação efetiva em atividades motoras quando adulto devido o pequeno repertório de habilidades motoras fundamentais para serem refinadas nesse momento da vida.

Sabendo da importância dessas habilidades e que as crianças portadoras de necessidades especiais geralmente apresentam atrasos motores, Kirk e Gallagher (2000), Pacheco e Valencia (1993), Sherril (1986), Valentini e Rudisill (2004a), destacam a importância da estruturação de programas que desenvolvam atividades motoras para essa população especial. Essas atividades devem respeitar as capacidades, interesses e limites das crianças (HAMILTON, GOODWAY e HAUBENSTRICKER, 1999). Corroborando Manoel (1994) afirma que as oportunidades de experiências motoras para a exploração das habilidades motoras fundamentais são atingidas com a estruturação apropriada do contexto de aprendizagem.

Neste panorama, Gallahue e Ozmun (2001), afirmam que um programa com atividades motoras para as crianças com atrasos no desenvolvimento motor: (1) auxilia no desenvolvimento da compreensão sobre o conceito de movimento; (2) proporciona melhorias nas habilidades motoras fundamentais (de locomoção e de controle de objeto); (3) desenvolve aptidão física adequada, ajudando as crianças a se moverem mais eficientemente em seus ambientes; e (4) fornece uma base de movimento adequado para os próximos anos da vida adulta.

Considerando essas afirmações, o tópico a seguir apresentará resultados de pesquisas com programas interventivos que investigaram o desenvolvimento motor de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores, em ambientes segregados ou inclusivos.

### **2.2.1 Intervenções, Inclusão Educacional e o Desenvolvimento Motor**

O conceito de intervenção aplicado ao desenvolvimento humano busca incrementar a funcionalidade e prevenir as condições indesejadas (RAMEY et al., 1990). Segundo Ruiz e Ortega (1993), o processo de intervenção e a avaliação constituem um processo evolutivo único. “A avaliação é o primeiro componente do processo de intervenção; é o ponto fundamental para a tomada de decisões sobre como conduzir a intervenção, ao mesmo tempo, serve para controlar a sua eficácia. O processo de intervenção tem componente básicos (objetivos, conteúdos, modelos estratégias, ...) que serão determinados por uma série de questões: Por que é que vamos intervir ...?, Onde intervir?, Como intervir?” (p.102).

O público alvo constitui-se de crianças, em situação de risco, portadoras e não portadoras de necessidades especiais, com atraso no desenvolvimento (motor, social e/ou cognitivo) em decorrência de alterações genéticas, baixo peso ao nascer, carência de

estímulos no ambiente familiar, problemas neurológicos, negligência ou abuso familiar, pouca oportunidade de participar de programas estruturados de atividades motoras, e desvantagens ou problemas sócio-econômico, educacional, ou físico (HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; McCLENAGHAN, 1990; RAMEY, BRYANT & SUAREZ, 1990; RAMEY et al., 1990; RAMEY & RAMEY, 1998; SHERRIL, 1986; VALENTINI, 2002a, 2002b; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b).

Com o objetivo de investigar a influência de programas instrucionais na aquisição das habilidades motoras fundamentais em crianças com desenvolvimento típico, Kelly et al. apud Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999) observaram 21 crianças pré-escolares com desenvolvimento típico. Os dados coletados demonstram ganhos qualitativos e quantitativos significantes em diversas habilidades motoras.

Considerando as possibilidades de benefícios da atividade física para o desenvolvimento das habilidades motoras de crianças pré-escolares (3 à 5 anos), Hamilton, Goodway e Haubnstricker (1999), desenvolveram uma intervenção motora com 8 semanas de duração. Este programa teve a participação de 27 crianças com risco de atraso de desenvolvimento e/ou fracasso escolar. Os resultados evidenciaram uma melhora significativa nas habilidades de controle de objeto, demonstrando que a experiência motora beneficia o desenvolvimento motor, mesmo em períodos interventivos limitados. Resultados significativos também podem ser observados no estudo de 12 semanas realizado por Goodway-Shiebler apud Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999), onde 59 crianças com risco de atraso no desenvolvimento, após participarem de sessões interventivas, demonstraram ganhos nas habilidades motoras de locomoção e de controle de objeto como resultado das atividades desenvolvidas durante o programa interventivo.

Com o objetivo de estudar crianças já diagnosticadas com atraso de desenvolvimento, Valentini (1997, 1999 e 2002b), desenvolveu intervenções motoras de 12 semanas, utilizando

a metodologia do Clima Motivacional para a Maestria, implementando a estrutura TARGET. Participaram dessa pesquisa crianças pré-escolares com atrasos motores. Os resultados evidenciaram ganhos significativos nas habilidades motoras de locomoção e de controle de objeto das crianças. Esse mesmo resultado foi observado em outros estudos de Valentini (2002a), Valentini e Rudisill (2004a), quando os autores investigaram dois grupos distintos, crianças com atraso no desenvolvimento e crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, sendo que após 12 semanas de intervenção inclusiva as crianças portadoras demonstraram ganhos positivos nas habilidades de locomoção e controle de objeto semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais.

Em contrapartida, Zittel e McCubbin (1996), realizaram uma intervenção motora de 8 semanas com 4 crianças com atrasos no desenvolvimento, porém neste estudo não foi encontrado mudanças significativas nas habilidades motoras. Os autores consideraram que o tempo limitado para a prática das atividades e a natureza do atraso do desenvolvimento das crianças envolvidas no estudo foram fatores limitantes. Também sobre o tempo de prática, Krebs (1994), Zittel e McCubbin (1996), enfatizam que dependendo da natureza da deficiência ou dificuldades, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais necessitarão realizar as atividades em maiores quantidades de repetição para então, ocorrer o aprendizado. Conseqüentemente, esses estudos indicam que o tempo dos programas interventivos deverá ser mais prolongado quando se tratar de populações especiais.

Muitos programas interventivos (VALENTINI, 2002a; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b; ZITELL & McCUBBIN, 1996) têm abordado a importância, entre outros fatores, da participação de crianças não portadoras de necessidades educacionais especiais como modelos de movimentos nos contextos inclusivos. Nesse contexto de inclusão é proporcionado a todos os participantes a visualização de padrões de movimentos que muitas vezes não são observados em ambientes segregados devido às limitações das crianças.

Segundo Zittel e McCubbin (1996), no mínimo, os benefícios para o desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais no contexto de inclusão se iguala ao contexto de segregação. Houston-Wilson et al. apud Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) também reportam a obtenção de ganhos positivos no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais com atrasos quando as experiências ocorrem em contextos inclusivos. Segundo Padilha e Freitas (2002) o contexto inclusivo proporcionaria a geração de conhecimentos, uma vez que, a heterogeneidade das características das crianças e a diversidade de habilidades estariam presentes nesse contexto.

Na perspectiva inclusiva, Connor-Kuntz e Dummer (1996) também realizaram um programa de intervenção motora de 8 semanas. Participaram três grupos distintos de crianças: (1) portadoras de necessidades educacionais especiais, (2) não portadoras de necessidades educacionais especiais e (3) com níveis de pobreza extrema. Os resultados, embora positivos em termos de mudanças significativas, demonstraram que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e as extremamente pobres obtiveram escores abaixo do padrão maduro na maioria das habilidades investigadas.

Resultados positivos em relação a ganhos nas habilidades motoras de crianças com desenvolvimento típico que participaram de contextos inclusivos são descritos por Kelly, Gagger, Walkley apud Zittel e McCubbin (1996); Valentini (2002a); Valentini e Rudisill (2004a). Assim como, ganhos significantes nas habilidades motoras em crianças portadoras de necessidades educacionais especiais que participavam de programas inclusivos (VALENTINI, 2002a; VALENTINI & RUDISILL, 2004a; ZITTEL & MCCUBBIN, 1996).

Em contrapartida, existem evidências que um ambiente segregado, baseado em programas motores amplos e estruturados, focalizando as necessidades individuais, também proporciona benefícios para crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (FEWEL apud ZITTEL & MCCUBBIN, 1996; RIMMER & KELLY, 1989). Mantendo o

ambiente segregado, Sayers et al. (1996) desenvolveram um estudo com uma intervenção de 8 semanas, com a participação dos pais, onde foi analisado o padrão da caminhada de 5 crianças (18 a 38 meses) portadoras de Síndrome de Down, do tipo Trissomia do 21. Os resultados demonstraram uma melhora no padrão da caminhada em 4 das 5 crianças participantes. Com esse mesmo tipo de população e com a participação dos pais, Ulrich e Ulrich, apud Sayers, Cowden e Sherril (2002), observaram o desenvolvimento da caminhada independente do grupo experimental em 101 dias mais cedo que do grupo controle.

Para finalizar, as pesquisas indicam que programas de intervenção motora proporcionam melhorias nas habilidades motoras fundamentais. Essa aquisição permite a participação mais efetiva nas práticas motoras, e pode contribuir para o desenvolvimento do hábito da prática esportiva ao longo da vida.

### **2.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A socialização é um processo dual de interação e desenvolvimento através do qual o ser humano aprende “quem é” e “como” está conectado com o mundo social em que vive, é também, um aprendizado dos conhecimentos básicos que guiam os comportamentos individuais e sociais nas vivências no mundo (COAKLEY, 1993). Formas comuns de socialização incluem a observação, a inferência, as tentativas e erros, entretanto a mais importante forma de socialização é a interação social (PAYNE & ISAACS, 2002). Através do processo de interação social o indivíduo obtém informações sobre si e a sociedade na qual se insere, construindo na socialização a sua humanidade.

Nesta perspectiva, a socialização se caracteriza como sendo um processo que se desenvolve durante todo o ciclo da vida do indivíduo (GABBARD, 2000), no qual o

repertório de habilidades sociais se torna progressivamente mais elaborado ao longo do tempo (HOPS apud DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999). Sendo este um processo construído ao longo do desenvolvimento e da integração, a influência dos outros é fundamental no sentido de determinar quais habilidades serão construídas, quando e de que forma as mesmas serão conquistadas e utilizadas.

A construção das habilidades sociais ocorre de forma diferenciada entre os indivíduos, todavia, crianças de risco e crianças portadoras de necessidades educacionais especiais apresentam atrasos no desenvolvimento social, causando restrições nas relações de interações interpessoais em ambiente social e escolar, ocasionando isolamento social e/ou comportamentos não adequados ao convívio social (CRAFT, 1990a, 1990b; KIRK & GALLAGHER, 2000; KREBS, 1994; LOOVIS, 1990; PORRETTA, 1990; SHERRIL, 1986). E mais, dependendo da natureza da deficiência esse atraso pode ser acentuado (GAYLORD-ROSS & HOLVOET apud AUXTER, PYFER & HUETTIG, 1993), visto que, uma ou mais deficiências podem estar associadas na mesma criança.

Hellison (1985, 1991, 2003) enfatiza que ao participarem de atividades motoras ou intervenções, as crianças trazem consigo problemas pessoais e sociais que influenciam nas suas atitudes, comportamentos e, principalmente, na sua motivação em engajarem-se nas aulas. Os problemas trazidos pelas crianças interferem na aprendizagem de habilidades motoras e sociais.

Segundo Hellison (2003) as crianças precisam aprender, nas práticas físico-esportivas, valores pessoais e sociais e habilidades que as auxiliem a percorrer de forma construtiva os problemas sociais que estão presentes em suas vidas. E mais, as habilidades sociais atuam como mediadoras do desenvolvimento de crianças com atraso no desenvolvimento. A realização de interações sociais pode intensificar as possibilidades de um desenvolvimento total. Especialmente quando se observa uma menor interação social das crianças com atrasos

quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico (BECKMAN & KOHL apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996; JENKINS et al., apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996).

Nesta perspectiva, a socialização em um contexto inclusivo educacional desenvolve a autonomia social e pessoal, possibilita a interação mais positiva com o meio, diminuindo a incidência de comportamentos não adequados ao convívio social (KIRK & GALLAGHER, 2000; PACHECO & VALENCIA, 1993), e melhorando a qualidade de vida das crianças com atrasos (KUHN et al., 2001). Com base nessas afirmações, o processo de inclusão educacional defende que a melhor prática para integrar crianças com atraso no desenvolvimento é a inclusão dos mesmos em programas com seus pares com desenvolvimento típico (BLOCK, 1994; BRICKER apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996), pois o contexto de educação inclusiva proporciona oportunidades de desenvolvimento de todas as crianças (GURALNICK & GROOM apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996).

Portanto, a inclusão educacional deve ocorrer em um ambiente que crie oportunidades de aprendizagem significativa, tanto fisicamente quanto emocionalmente (ZITTEL & McCUBBIN, 1996), uma vez que, existe a oportunidade de praticar e observar habilidades sociais possivelmente não introduzidas em um ambiente segregado ou familiar. O contexto de inclusão educacional proporciona situações com alto grau de requerimento para as crianças com atraso no desenvolvimento, deste modo, oportuniza o desenvolvimento de comportamentos mais complexos (VINCENT et al., apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996).

Ainda mais, as habilidades sociais são necessárias para a participação em atividades de recreação e jogos, onde o uso de regras para a interação e de comportamento adequado ao convívio social são importantes para alcançar o sucesso. A construção de regras pelo grupo, segundo Hellison (1991), permite que a criança trabalhe com mais autonomia para desenvolver os objetivos das atividades e construa referências para enriquecer suas habilidades sociais. Muitas dessas habilidades sociais são necessárias para participar com

sucesso na escola e na sociedade (AUXTER, PYFER & HUETTIG, 1993). Nesta perspectiva, Hellison (1990a, 1990b) acredita que a atividade física ou programas esportivos são microcosmos da sociedade, sendo assim, crianças aprendem e desenvolvem comportamentos e qualidades pessoais e sociais por meio da atividade motora freqüente, e talvez, o mais importante, podem generalizar essas habilidades para a participação em sociedade.

O movimento apresenta uma natureza que envolve aspectos emocionais e de interatividade, o que possibilitaria o desenvolvimento social das crianças participantes de programas com atividade motora (HELLISON, 2003). Buchanan (2001) afirma que neste contexto de aprendizagem a presença de contato mútuo e interações pessoais e sociais são inevitáveis. A atividade motora possibilitaria, aos participantes, extravasar alegrias, tristezas, frustrações e obter sensações de prazer e relaxamento. Essas sensações e sentimento visíveis no comportamento e atitudes dos participantes não ficariam tão evidentes sem a utilização do movimento.

Corroborando com essa perspectiva, Hellison (1985, 2003), Hellison e Templin (1995) destacam que o desenvolvimento social não ocorre automaticamente, necessitando assim ser especificamente ensinado e planejado. O planejamento deve atender às habilidades de cada criança com a alteração da demanda da tarefa e da situação social (AUXTER, PYFER & HUETTIG, 1993), com isso as crianças podem ser desafiadas em suas competências enquanto experimentam o sucesso nas mais variadas atividades motoras. No planejamento das sessões, o professor deve considerar a introdução de atividades que necessitem e possibilitem a inclusão de todas as crianças, indiferente do nível de habilidade, etnia e o gênero (HELLISON, 1991). Esta diversidade oportuniza o aumento da qualidade e quantidade de interação entre as crianças, e o desenvolvimento do auto-controle e do respeito mútuo, atitudes observadas em crianças que demonstram a adoção de atitudes pessoal e socialmente responsáveis.

A formação de grupos heterogêneos é também de fundamental importância, uma vez que, possibilita o reconhecimento e a compreensão do significado das diferenças individuais. O reconhecimento das diferenças individuais auxilia no planejamento de atividades que propiciem oportunidades iguais de participação de todas as crianças, sendo elas habilidosas ou não. É a partir da participação em grupos heterogêneos que as crianças percebem e interpretam as interações, os sentimentos e as necessidades das outras crianças (HELLISON & TEMPLIN, 1991). Logo é através da diversidade do grupo que a criança toma consciência das suas necessidades, interesses, limitações, e da existência de diferenças individuais e similaridades com as outras crianças, além de tomar consciência sobre o seu papel social no grupo, e mais tarde, na sociedade.

Anteriormente ao processo de planejamento, se faz necessário a avaliação prévia para que ocorra a otimização da aprendizagem. A avaliação da interação social e do comportamento da criança no ambiente da atividade motora auxilia a determinação de metas sociais e de técnicas e estratégias para atingir essas metas, procurando construir um comportamento apropriado no esporte, dança e jogos (AUXTER, PYFER & HUETTIG, 1993). A avaliação do comportamento da criança se faz importante, pois as dificuldades de adaptação social às novas situações e novos ambientes, prejudicam o aprendizado, causa lentidão na realização de novas propostas e dependência nas atividades de vida diária (DAWSON, MATSON & CHERRY, 1998; SHERRIL, 1986). Para Matson, Sevin e Box apud Del Prette e Del Prette (1999), os comportamentos não adequados ao convívio social podem influenciar negativamente o desenvolvimento de etapas formativas da vida da pessoa, podendo comprometer fases posteriores do seu ciclo vital. Segundo Jenkins (2004) e Buchanan (2001), programas de atividades motoras podem ser usados para avaliar os comportamentos e as respostas das crianças enquanto as mesmas se divertem executando as atividades.

Considerando a importância da avaliação dos comportamentos e atitudes sociais das crianças, Hellison (1985) desenvolveu uma estrutura (modificado pelo autor em 2003) para a avaliação do desenvolvimento social, e mais especificamente, da responsabilidade social e pessoal de crianças que participam de atividades motoras. O autor selecionou dois aspectos como base de todo o instrumento de avaliação, o bem-estar pessoal e o bem-estar social. O bem-estar pessoal está relacionado com atitudes de esforço e auto-direção, e o bem-estar social está relacionado com atitudes de respeito pelo direito e sentimentos dos outros e com o cuidado com os outros. Hellison (2003) sugere a estruturação de níveis de responsabilidade social e pessoal, iniciando com níveis mais elementares de responsabilidade, onde as crianças não assumem seus comportamentos, ridicularizam os pares; já nos níveis intermediários as crianças participam com ou sem supervisão direta do professor, aceitam desafios, e demonstram entusiasmo durante as aulas; nos últimos níveis as crianças já assumem a responsabilidades pelas suas atitudes, participam sem a supervisão direta do professor, ajudam os colegas e conseguem transferir esse aprendizado para outros ambientes, como casa, parques, recreios (HELLISON, 2003). Resumindo, cinco níveis de desenvolvimento social estão contemplados nessa proposta de desenvolvimento social, iniciando com não assumir responsabilidade, construindo novos comportamentos de auto-controle, envolvimento, até atingir níveis mais elevados de integração social os quais incluem a auto-direção e a empatia pelo sentimento dos outros e o cuidado com os outros.

Considerando a importância do desenvolvimento social para a interação social e o aprendizado das crianças, pesquisas com programas interventivos têm sido realizadas procurando apresentar os benefícios desses programas no desenvolvimento social de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais. Os resultados dessas pesquisas serão apresentados no tópico a seguir.

### **2.3.1 Intervenções, Inclusão Educacional e o Desenvolvimento Social**

Sabendo da necessidade do desenvolvimento social no aprendizado e nas interações sociais, Auxter, Pyfer e Huettig (1993) sugerem que a organização de programas interventivos é fundamental para guiar crianças na construção de comportamentos adaptativos e para desenvolver as habilidades sociais de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais.

Com relação às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, que apresentam comportamentos não adaptados ao convívio social e/ou atrasos no desenvolvimento cognitivo, a necessidade de intervir precocemente se faz presente na vida dessas crianças. Estudos realizados por Bibby et al. (2002), Boato e Oliveira (1999), Hollomon, Dobbins e Scott (1998), Ramey e Ramey (1998), apresentam resultados significativos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais que foram submetidas à programas de intervenção precoce. Esses ganhos podem ser otimizados, uma vez que os primeiros anos da infância se constituem em períodos mais favoráveis para a intervenção, pois o desenvolvimento ocorre de forma mais acelerada (PAYNE & ISAACS, 2002).

Nesta perspectiva, Kirk e Gallagher (2000), organizaram programas interventivos para crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e sugerem que a ação integrada, dos pesquisadores e pais das crianças no programa interventivo, é importante na obtenção de resultados favoráveis no sentido de suplantarem algumas restrições no desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Procurando investigar os ganhos no desenvolvimento sociais em crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em ambientes segregados, Wright, White e Gaebler-Spira (2004) desenvolveram um programa interventivo com 13 semanas para 5 participantes

com idades entre 9 e 11 anos. Os resultados evidenciaram ganhos nos aspectos sociais dos participantes, sendo demonstrados pelos participantes comportamentos como participação e esforço efetivo nas atividades, auto-controle, independência e reflexão, durante as sessões interventivas.

Semelhantes resultados são reportados em outras pesquisas interventivas. Em um estudo longitudinal desenvolvido por Sayers, Cowden e Sherril (2002) observou-se que após um trabalho de intervenção com crianças portadores de Síndrome de Down, os mesmos evidenciaram avanços no desenvolvimento social e cognitivo. Para Bricker e Cripe apud Block e Davis (1996), Rimmer e Kelly (1989), Sander apud Block e Davis (1996), o desenvolvimento das habilidades motoras amplas em crianças portadoras de necessidades educacionais especiais é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais e motoras mais complexas.

Intervenções têm sido desenvolvidas também com crianças e jovens de risco para a marginalidade. Por exemplo, DeBusk e Hellison (1989) desenvolveram um programa de atividades motoras, com duração de 6 semanas, para jovens delinquentes. Para orientar e avaliar o desenvolvimento social desses jovens foi implementado, ao longo das sessões interventivas, estratégias que enfatizavam o auto-controle e a cooperação para com os colegas, procurando diminuir a agressividade e aumentar a companheirismo. Ao final do estudo, os autores sugerem que mudanças positivas ocorreram no comportamento desses adolescentes (HELLISON, 2003). Foi observado ainda, que os adolescentes alteraram o auto-conceito, depositaram mais confiança nos professores de sala de aula, aumentaram a capacidade de compreender seus sentimentos, e desenvolveram o espírito de trabalhar em equipe. Esses resultados indicam a incorporação de alguns conceitos de responsabilidade na vida dos jovens. As modificações e o aprendizado de atitudes e comportamentos apropriados capacita a criança ou o jovem a modificar o meio que a cerca (HELLISON, 1990a, 1990b).

Segundo Hellison (2003), Hellison e Templin (1991) a reflexão sobre a adoção de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis possibilita mudanças significativas nas interações sociais de crianças e jovens.

Resultados semelhantes, em relação a responsabilidade, também são reportados por Hastie e Buchanan (2000). Com o objetivo de implementar uma metodologia que desenvolvesse habilidade de convívio social, os autores utilizaram a estrutura de responsabilidade social e pessoal proposta por Hellison (2003) associada a um programa de esportes. Ao final deste estudo, os autores reportam o aumento da responsabilidade e uma melhora na qualidade do programa de esportes.

Concluindo, as pesquisas citadas indicam que programas interventivos oferecem atividades que proporcionam oportunidades de socialização para crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais. Os benefícios da socialização refletem no progresso das habilidades sociais, com comportamentos mais similares aos seus pares da mesma idade e sem necessidades educacionais especiais. A implementação em intervenções de estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades sociais possibilita investigar o quanto a criança está envolvida com o seu aprendizado e com o aprendizado dos demais colegas e o quanto essa criança interage com os outros.

### **3 METODOLOGIA**

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores. Este capítulo refere-se aos métodos e instrumentos que foram utilizados para a realização desta pesquisa. Serão apresentados os itens tipo da pesquisa, população, amostra, instrumentos e coleta de dados (instrumentos, procedimentos e implementação do Programa de Intervenção Motora Inclusiva), e a forma de análise dos dados.

#### **3.1 TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa foi do tipo delineamento quase-experimental, uma vez que se procurou ajustar a pesquisa para um contexto de aprendizagem mais semelhante à realidade das crianças, e ao mesmo tempo, controlar as possíveis ameaças à validade interna desta pesquisa (THOMAS & NELSON, 2002).

#### **3.2 CRITÉRIO DE COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO E POPULAÇÃO**

Primeiramente foi realizada a divulgação do Programa de Intervenção Motora Inclusiva por meio de carta (APÊNDICE C) enviada a 132 escolas da grande Porto Alegre e da divulgação de um anúncio em dois meios de comunicação impressa na grande Porto Alegre, durante o mês de julho de 2003.

Na seqüência, os pais ou responsáveis de 108 crianças (60 meninos e 48 meninas), portadoras (PNEE) e não portadoras de necessidades educacionais especiais (n-PNEE), com idades de 4 a 10 anos, residentes na grande Porto Alegre responderam a divulgação entrando em contato com a pesquisadora para agendar um horário para a avaliação motora. A avaliação ocorreu no Laboratório de Pesquisa do Exercício-LAPEX da Escola de Educação Física-ESEF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS de 11 a 26 de agosto de 2003, das 8 às 18 horas.

Todas as 108 crianças foram filmadas enquanto realizavam duas tentativas de cada uma das habilidades motoras fundamentais de locomoção (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente) e de controle de objeto (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar) seguindo o protocolo de aplicação do sistema avaliativo proposto pelo autor do teste TGMD-2. Esta primeira avaliação motora constituiu o pré-teste para todas as crianças.

### **3.3 CRITÉRIO DE COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E AMOSTRA**

Da população de crianças avaliadas, 91 crianças (31 crianças PNEE e 60 crianças n-PNEE) com desempenhos motores inferiores, ou seja, que demonstraram atrasos motores, foram selecionadas após o pré-teste para participarem de Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

Posteriormente ao pré-teste, as 91 crianças foram distribuídas através da designação aleatória, estratificada em PNEE e n-PNEE (THOMAS & NELSON, 2002) nos grupos, de Intervenção e Controle. Ao final do Programa de Intervenção Motora Inclusiva, as crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle foram novamente avaliadas (pós-teste). Essa

última avaliação (pós-teste) foi realizada entre os dias 15 a 19 de dezembro de 2003 no LAPEX com as crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle.

Das 91 crianças selecionadas para compor a amostra desta pesquisa, ao longo dos cinco meses de pesquisa (agosto a dezembro) cinco crianças PNEE e seis crianças n-PNEE do Grupo de Intervenção, duas crianças PNEE e duas crianças n-PNEE do Grupo Controle cessaram a sua participação na presente pesquisa. As crianças do Grupo de Intervenção cessaram a participação no Programa de Intervenção Motora Inclusiva por motivos de doença ou impossibilidade do responsável em trazê-las para o programa, e as crianças do Grupo Controle por motivo de doença das crianças no período no qual realizou-se o pós-teste (dezembro de 2003).

Portanto, a amostra desta pesquisa foi não probabilística, intencional, composta por 76 crianças (43 meninos e 33 meninas) com idades de 4 a 10 anos ( $M=7,00$ ,  $DP=1,44$ ), sendo 24 (31,6%) crianças PNEE e 52 (68,4%) crianças n-PNEE, que apresentaram desempenho motores inferiores a seus pares avaliados, configurando atrasos motores, por meio do Test of Gross Motor Development (TGMD-2) proposto por Ulrich (2000). Trinta e cinco crianças constituíram o Grupo de Intervenção e quarenta e uma crianças constituíram o Grupo Controle. Somente para a análise estatística do desenvolvimento motor e social os grupos, Intervenção e Controle, foram estratificados em dois sub-grupos, crianças PNEE e n-PNEE, sendo que durante o programa as crianças participaram em contexto de inclusão.

O tamanho da amostra desta pesquisa foi baseado em estudos com delineamento de Programas de Intervenção Motora realizados anteriormente pelos autores Connor-Kuntz e Dummer (1996) com  $n=72$ , Hamilton, Goodway, Haubenstriker (1999) com  $n=27$ , Rimmer e Kelly (1989) com  $n=29$ , Valentini e Rudisill (2004a, 2004b) com  $n=104$ ,  $n=106$ , respectivamente, Valentini (1997, 1999, 2002b, 2002c)  $n=40$ ,  $n=67$ ,  $n=91$ ,  $n=88$  respectivamente.

A Tabela 1 apresenta as características (número de crianças PNEE e n-PNEE, média de idade, gênero e etnia) dos grupos, Intervenção e Controle. Na Tabela 2 pode-se observar os tipos de necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle.

Tabela 1  
Características do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle

Características	Grupos	
	Intervenção	Controle
<b>Amostra</b>	n=35	n=41
PNEE	12 crianças	12 crianças
n-PNEE	23 crianças	29 crianças
<b>Idade</b>	M=6,68 DP=1,32	M=7,27 DP=1,50
<b>Gênero</b>		
Masculino	21	22
Feminino	14	19
<b>Etnia</b>		
Branca	24 crianças (68,6%)	19 crianças (46,3%)
Negra	8 crianças (22,9%)	11 crianças (26,8%)
Parada	3 crianças (8,6%)	11 crianças (26,8%)
<b>Desempenho Motor</b>		
Pré-locomção	M=4,23 DP= 2,40	M=4,80 DP= 2,50
Pós-locomção	M=5,88 DP= 2,43	M=4,39 DP= 2,12
Pré-controle de objeto	M=3,77 DP= 2,24	M=3,80 DP= 2,18
Pós-controle de objeto	M=5,74 DP= 1,97	M=3,36 DP= 2,02

Tabela 2  
Tipos de Necessidades Educacionais Especiais das crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle

Tipo de Necessidades Educacionais Especiais	Grupos	
	Intervenção	Controle
Deficiência Mental (Síndrome Down, Williams, Jobet)	3 crianças	5 crianças
Hidrocefalia	1 criança	
Metade do Cerebelo	1 criança	
Paralisia Cerebral	6 crianças	2 crianças
TDAH *	1 criança	3 crianças
Síndrome de Autismo		2 crianças
TOTAL	12 crianças	12 crianças

\*TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Das 28 sessões do Programa de Intervenção Motora Inclusiva, as crianças que participaram do Grupo de Intervenção, obtiveram uma média de faltas de 6,48 (desvio padrão de 3,53), onde a quantidade de faltas variou de 1 a 15 sessões, sendo que 5 foi a moda na distribuição de faltas. Todas as crianças do Grupo de Intervenção foram mantidas para a análise dos dados em relação ao desenvolvimento motor indiferentemente do número de faltas das crianças uma vez que este é em geral o procedimento escolar. Em relação ao desenvolvimento social, três crianças foram excluídas da análise estatística em decorrência de faltas nos dias em que a observação e coleta de dados foram realizadas.

O consentimento dos pais e/ou responsáveis (APÊNDICE D) foi obtido para cada uma das crianças envolvidas nesta pesquisa, sendo que para todas as crianças foi feito um cadastro (APÊNDICE E) procurando acompanhar, no decorrer do período interventivo, as atividades extras que as crianças realizaram que possivelmente poderiam alterar os dados desta pesquisa.

Durante a realização dessa pesquisa, de acordo com o cadastro respondido pelos pais, todas as crianças PNEE e n-PNEE, de ambos os grupos, participaram de aula de educação física (aproximadamente 40 minutos, uma ou duas vezes por semana). As crianças PNEE de ambos os grupos participaram de outros atendimentos profissionais sendo os mesmos equilibradamente distribuídos nos grupos. Duas crianças do Grupo de Intervenção e duas do Grupo Controle freqüentaram sessões de fisioterapia (aproximadamente 40 minutos, uma ou duas vezes por semana), três crianças do Grupo de Intervenção e uma do Grupo Controle freqüentaram sessões de fonoaudiologia (aproximadamente 50 minutos, duas vezes por semana), quatro crianças do Grupo de Intervenção e duas do Grupo Controle freqüentaram sessões com psicólogo (aproximadamente 35 minutos, uma vez por semana), uma criança do Grupo de Intervenção e duas do Grupo Controle freqüentaram sessões de motricidade fina (aproximadamente 45 minutos, duas vezes por semana) e duas crianças do Grupo Controle freqüentaram sessões com psicopedagogo (aproximadamente 45 minutos, duas vezes por

semana). Em relação às crianças n-PNEE somente duas do Grupo de Intervenção freqüentaram ainda sessões com psicólogo (aproximadamente 50 minutos, uma ou duas vezes por semana).

Durante toda a pesquisa o Grupo Controle não foi submetido a qualquer tipo de intervenção. Seguindo o protocolo ético, após concluído a pesquisa foi oferecido as crianças do Grupo Controle um Programa de Intervenção Motora Inclusiva (abril a julho de 2004) semelhante ao oferecido para as crianças do Grupo de Intervenção. Os dados das crianças do Grupo Controle, após receberem o programa interventivo, não são parte da presente pesquisa.

### **3.4 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS**

#### **3.4.1 Instrumentos**

Desenvolvimento Motor: para a análise do desenvolvimento motor das crianças, PNEE e n-PNEE, do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle, foi utilizada o Test of Gross Motor Development – Second Edition - TGMD-2 (ULRICH, 2000). O TGMD-2 constitui um teste referenciado por norma e por critério que avalia o desenvolvimento motor de crianças de 3 anos completos (3-0) a 10 anos e 11 meses (10-11). As doze habilidades motoras fundamentais avaliadas pelo TGMD-2 estão divididas em dois sub-testes onde seis habilidades motoras são de locomoção (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente) e seis habilidades motoras são de controle de objeto (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar). O ANEXO A apresenta um exemplo de Protocolo de Avaliação da habilidade da corrida.

Desenvolvimento Social: para a análise do desenvolvimento social, mais especificamente sobre o desenvolvimento da responsabilidade social e pessoal das crianças, PNEE e n-PNEE, do Grupo de Intervenção foi utilizada a estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal delineado por Donald Hellison (2003). Hellison (1985, 2003) desenvolveu uma estrutura composta por cinco níveis desenvolvimentais (Não assumir responsabilidade, Auto-controle, Envolvimento, Auto-direção, e Empatia e Cuidado), os quais enfatizam o progresso das atitudes e comportamentos sociais das crianças nas aulas de educação física. A seguir um resumo dos comportamentos e atitudes de cada nível desenvolvimentista.

**Não assumir responsabilidade.** Crianças não participam ou não estão motivadas a participar das atividades. Não são capazes de assumirem a responsabilidade pelos seus próprios comportamentos, e freqüentemente culpam e ridicularizam os outros pelos mesmos. Desconsideram ou zombam das outras crianças que estão envolvidas nas atividades; interrompem a aula; intimidam; manipulam; e abusam verbal ou fisicamente das outras crianças e, às vezes, do professor (HELLISON, 1985, 2003).

**Auto-controle.** Crianças são auxiliadas a assumir a responsabilidade pelos seus próprios comportamentos através de uma força externa, que geralmente é o professor. São capazes de controlar seus comportamentos, o bastante, para não interferir na participação das outras crianças e nas atividades de ensino. Assumem essa conduta por meio de interferências ocasionais do professor, porém sem a supervisão constante do mesmo. Comportamentos de respeito aos direitos e sentimentos das outras crianças, também são observados neste nível de conduta (HELLISON, 1985, 2003).

**Envolvimento.** Crianças demonstram auto-controle e estão ativamente envolvidas nas atividades de ensino. Prontamente e com entusiasmo, jogam, aceitam desafios, e praticam habilidades motoras com supervisão menos direta do professor. Realizam as atividades com

garra, porém, evitam perturbar as outras crianças. Frequentemente começam a demonstrar interesse em aprender e aperfeiçoar suas habilidades (HELLISON, 1985,2003).

**Auto-direção.** Crianças são capazes de refletir, planejar, trabalhar e jogar propondo independentemente orientações e regras apropriadas para as atividades. São capazes de assumir responsabilidades pelos seus comportamentos e atitudes e estão constantemente participando das atividades sem a supervisão direta do professor (HELLISON, 1985, 2003).

**Empatia e Cuidado.** Crianças evidenciam capacidade de assumir a responsabilidade de cooperar, dar suporte e ajudar as outras crianças durante a execução das atividades. Demonstram a capacidade de assumir a responsabilidade de cuidar de si e de auto motivarem-se para participar ativamente e com autonomia das atividades. Demonstram ainda auto-direção e auto-controle ao participarem das atividades (HELLISON, 1985, 2003).

### 3.4.2 Coleta de Dados

Desenvolvimento Motor: a aplicação do teste TGMD-2 (ULRICH, 2000) ocorreu em três momentos distintos: pré-teste para selecionar os participantes da presente pesquisa; re-teste (no intervalo de no máximo 14 dias) para analisar a fidedignidade do TGMD-2 na amostra; e pós-teste ao final do programa interventivo para avaliar as mudanças no desenvolvimento motor dos participantes da pesquisa. A aplicação do teste foi realizada em duplas, onde as crianças foram filmadas, com uma câmara frontal, realizando duas tentativas de cada habilidade motora, demorando aproximadamente 20 minutos para cada dupla. Para a aplicação do teste foram utilizados: 01 câmara frontal, 01 tripé, bolas, 01 base de beisebol, 01 taco de beisebol, 02 cones, 06 bolas de tênis, 04 bolas de softball, fita cassete, fita adesiva e saco de arroz.

Conforme o protocolo do teste, durante a aplicação do teste a avaliadora/pesquisadora forneceu uma demonstração e uma descrição verbal para cada dupla de crianças. Para certificação da compreensão da criança, em alguns casos, foi oferecida uma tentativa prática para a criança que demonstrasse dificuldade em compreender o movimento. Quando não foi observado a compreensão pela criança foi propiciado mais uma demonstração por parte da avaliadora/pesquisadora, seguindo o protocolo do teste.

Após da aplicação do teste foi realizado a avaliação dos vídeos tapes da câmara frontal. Esta avaliação foi conduzida separadamente pela avaliadora/pesquisadora e por um avaliador cegado, com duração de aproximadamente 40 minutos por dupla. Os escores reportados pelo teste incluem escores brutos, escores padrões, percentil para cada sub-teste (locomoção e controle de objeto) e a soma dos escores padrões. Para os escores brutos, o resultado mais baixo é 0 e o mais alto é 48 para cada sub-teste (locomoção e controle de objeto). Para a obtenção do escore padrão foi utilizada uma tabela que apresenta várias faixas etárias, em anos e meses, e os possíveis escores brutos e padrão das faixas. Depois de somados os escores brutos de cada sub-teste e calculada a idade das crianças em anos e meses, o escore bruto é convertido em escore padrão. Para realizar essa conversão é utilizado uma tabela para o sub-teste de locomoção e duas tabelas para o sub-teste de controle de objeto, uma para cada gênero. A amplitude de resultados para o escore padrão é de 1 a 20 pontos para cada sub-teste. Todas as análises estatísticas desta pesquisa foram baseadas no escore padrão por ser o escore que leva em consideração a idade da criança no momento da avaliação motora (pré-teste e pós-teste).

Desenvolvimento Social: por meio da observação de vídeos tapes, os comportamentos e atitudes evidenciadas pelas crianças, foram categorizados nos níveis de desenvolvimento social propostos por Hellison (2003). Em seguida realizou-se o estabelecimento de definições

dos comportamentos selecionados, com o objetivo de (1) observar se os comportamentos ocorrem ou não, (2) eliminar possíveis contradições e (3) tornar a avaliação mais consistente e explícita (FAGUNDES, 1999). Adotou-se nessa pesquisa o procedimento de descrever o comportamento em si, sem apresentar os efeitos que ele produz no ambiente. Posteriormente foi construído um instrumento de avaliação da responsabilidade social e pessoal, apresentado no Quadro 1. Foi registrada a frequência com que os comportamentos ocorreram ao longo das sessões avaliadas. Para a determinação do nível de responsabilidade que cada criança adotava foi estabelecido o critério da existência de pelo menos duas frequências em qualquer comportamento dos níveis.

Para registrar os comportamentos foi desenvolvido um *software* de computador. O *software* apresentava um banco de dados com (1) planilha de observação, (2) comportamentos e descrições igualmente apresentadas no instrumento de avaliação da responsabilidade social e pessoal, (3) cronômetro (acionado juntamente com o vídeo tape das sessões) e (4) identificação das crianças e das sessões do Programa de Intervenção Motora Inclusiva. No *software* cada comportamento recebeu um código alfabético (a,b,c,d,e,f,etc.) que permitiu, por meio do teclado do computador, o registro por meio da contagem de frequência das vezes em que o comportamento estabelecido ocorreu. O APÊNDICE B apresenta um exemplo da Planilha de observação da responsabilidade social e pessoal.

Em seguida foram analisadas as duas primeiras sessões para observar a implementação do *software* de computador e a existência dos comportamentos selecionados, assim como, a confirmação das descrições dos comportamentos apresentados no Quadro 1. A análise das sessões durou em torno de 4 horas por sessão.

## Quadro 1

## Instrumento de avaliação da responsabilidade social e pessoal

<b>Níveis de Responsabilidades</b>	<b>Descrição dos comportamentos</b>
<b>Não assumir responsabilidade</b>	
Não participar	A criança não participa das atividades, senta, cruza os braços, fica em pé parada. Justifica ou não o motivo pelo qual não quer participar. A criança realiza outra atividade diferente da proposta na estação.
Não assumir responsabilidade/Culpar os outros	Quando perguntada sobre algum acontecimento, a criança não assume a responsabilidade pelos seus atos, podendo, as vezes, culpar outra criança. Não ajuda a arrumar os materiais das estações, mesmo quando solicitado pelo professor.
Ridicularizar os outros/Zombar dos outros	A criança ri e/ou imita e/ou aponta para o colega que não consegue realizar a atividade. Pode ainda ridicularizar a outra criança por alguma atitude que lhe pareceu engraçada ou por contar vantagem de outra criança.
Abusar/Agredir verbal ou fisicamente	A criança fala palavras ou comentários “duros” para a outra criança. Atira ou chuta objetos com força excessiva na direção do colega. Empurra, chuta, dá tapas, tira o material do colega com força excessiva.
Interromper/Interferir na aula	A criança perturba a aula fazendo ruídos excessivos, questionamentos ou comentários fora do contexto, desarrumando os materiais das estações. Atira ou chuta objetos sem a intenção de atingir outra criança. Pode ainda, atrapalhar a execução do movimento da outra criança.
Não compartilhar materiais	A criança não compartilha materiais quando não deixa a outra criança pegar o material, diz que é seu, ou esconde o material.
<b>Auto-controle</b>	
Respeitar os direitos dos outros	A criança respeita a ordem no momento do diálogo, na atividade, e na estrutura das estações. Divide e arruma os materiais das estações, respeita o direito da outra criança de errar nas tentativas de realizar a atividade.
Respeitar os sentimentos dos outros	A criança respeita o sentimento dos outros, quando não ridiculariza ou zomba da outra criança que não conseguiu realizar a atividade por completo ou de forma adequada.
Auto-controle	A criança consegue controlar seu temperamento evitando agressões ou discussões com outras crianças, procurando não revidar atitudes inadequadas. Realiza questionamentos ou comentários dentro do contexto e espera a sua vez para falar durante os diálogos.
<b>Envolvimento</b>	
Participar nas atividades	A criança participa ativamente das atividades motoras, demonstrando esforço e motivação durante a execução das atividades. Participa também dos diálogos, expondo suas opiniões e pensamentos.
Aceitar desafios	A criança aceita modificar os níveis das atividades para níveis mais difíceis conforme sua habilidade percebida. A criança, pode ainda, aceitar modificar as atividades para tentar novas formas de executar a mesma atividade (por exemplo: Equilíbrio estático: modificar as posições dos pés e mãos dispostos no chão).
Interesse em aprender e aperfeiçoar	A criança chama o professor para que ele observe a execução do movimento e possa corrigir ou elogiar. Pode ainda, perguntar se está correta a forma de execução do movimento, ou usar constantemente as dicas verbais das habilidades.

<b>Auto-direção</b>	
Assumir responsabilidades	A criança assume responsabilidades pelos seus comportamentos e atitudes. Pequenas responsabilidades como arrumar os materiais das estações sem a interferência do professor, também pode ser observada. A criança planeja e escolhe os níveis de dificuldade das atividades que irá trabalhar durante cada aula, e quando necessário a criança reflete sobre suas escolhas e planeja novamente seu plano de trabalho diário.
Trabalhar com autonomia	A criança trabalha com independência, sem a supervisão direta do professor. O papel do professor é de corrigir e orientar a execução das habilidades motoras podendo estar ou não próximo da criança. Quando necessário a criança cria regras próprias para desenvolver a atividade.
<b>Empatia e Cuidado</b>	
Ajudar/ Cuidar dos outros	A criança ajuda o colega na execução de uma atividade ou de um movimento através de dicas verbais ou contato físico. Pode ainda, ajudar fornecendo dicas para a solução de algum problema ou para a execução do movimento. Cuida para que a outra criança não se machuque durante as atividades.
Cooperar	A criança coopera sem ser solicitado pelo professor ou pelo colega. Pode colaborar dando sugestões de formas de locomoção durante a troca de estações, na distribuição dos materiais na estação, entrega dos casacos, etc.
Cuidar de si	A criança cuida de si quando observa a atividade e percebe como executá-la da forma mais segura evitando possíveis ferimentos.

Para analisar a modificação no desenvolvimento social ao longo do Programa de Intervenção Motora Inclusiva, todas as sessões foram filmadas e após o término do programa foram analisados três blocos de sessões consecutivas, onde a diferença entre os blocos foi de sete sessões. Foram escolhidas três sessões iniciais (sessões 5, 6, 7) do Programa de Intervenção Motora Inclusiva, três sessões intermediárias (sessões 15, 16, 17) e três sessões finais (sessões 25, 26, 27), totalizando nove sessões avaliadas. O critério de avaliar a partir da quinta sessão foi estabelecido respeitando o período de adaptação das crianças a estrutura das sessões interventivas. A análise de três sessões consecutivas permitiu observar a consistência ou não de atitudes que compõem os níveis de desenvolvimento social demonstrados pela criança.

De posse das planilhas de observação das nove sessões avaliadas (APÊNDICE G) foi realizada a análise da frequência em cada comportamento para a determinação da adoção ou não pela criança de atitudes de responsabilidade. A análise final de todos comportamentos foi

realizada através do critério Cumulativo, proposto por Hellison (2003), onde a criança necessita demonstrar níveis inferiores (mínimo duas frequências em qualquer comportamento do nível inferior) para então apresentar níveis superiores. Ou seja, ao apresentar os níveis inferiores, a criança estaria incorporando os comportamentos desses níveis e seria capaz demonstrar comportamentos mais complexos pertencentes aos níveis superiores. Por exemplo: para a criança ser avaliada no nível “Auto-direção”, esta necessita apresentar duas ou mais frequências nos níveis anteriores, “Auto-controle” e “Envolvimento”. Em relação ao primeiro nível, “Não assumir responsabilidade”, a presença (duas ou mais frequências) desse nível impossibilita a avaliação da criança em níveis mais elevados, uma vez que esse nível apresenta comportamentos não aceitos socialmente e antagônicos aos comportamentos dos demais níveis. Para a coleta desses dados foram utilizados 01 filmadora e 40 fitas de vídeo.

### **3.4.3 Implementação do Programa de Intervenção Motora Inclusiva**

As 46 crianças do Grupo de Intervenção foram divididas em dois grupos semelhantes, para que os tamanhos dos grupos fossem pedagogicamente apropriados para a prática das atividades motoras, porém as crianças participaram de sessões interventivas com o mesmo planejamento e execução. O primeiro programa foi composto por 23 crianças (8 crianças PNEE e 15 crianças n-PNEE) sendo as sessões interventivas realizadas as segundas e sextas-feiras das 10 às 11 horas. O segundo programa foi composto por 23 crianças (9 crianças PNEE e 14 crianças n-PNEE) sendo as sessões interventivas realizadas as quartas e sextas-feiras das 8:45 às 9:45 horas. As sessões foram desenvolvidas na sala 7 do Centro Natatório da ESEF da UFRGS no período de 08 de setembro a 12 de dezembro de 2003. As sessões foram ministradas pela professora/pesquisadora e contou com o auxílio de seis acadêmicos da graduação do Curso de Educação Física da UFRGS.

O Programa de Intervenção Motora Inclusiva foi desenvolvido em 14 semanas, tendo duas sessões por semana com uma hora de duração cada sessão, totalizando 28 sessões. Cada sessão foi dividida em três momentos: a) 8 minutos de introdução ou revisão das habilidades motoras a serem trabalhadas, reforço das regras e diálogos sobre a adoção ou não de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis; b) 45 minutos de instrução e prática de atividades motoras em grandes grupos e estações; c) 7 minutos de encerramento, com considerações da professora/pesquisadora sobre o trabalho realizado, procurando também, realizar momentos de diálogos que envolveram todas as crianças. Os diálogos foram realizados com objetivos diferentes: Troca de Idéias (interação individual entre o professor e a criança, feedback, reconhecimento), Conversa Consciente (conversar sobre a adoção ou não de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis, construção das regras), Reunião de Grupo (tomada de decisão, compartilhar idéias e pensamentos com o grupo) e Tempo de Reflexão (auto-avaliação), conforme propostos por Hellison (2003).

O Contexto Motivacional para a Maestria proposto por Valentini (1997, 1999, 2002a, 2002b), Valentini, Rudisill e Goodway (1999a, 1999b) e Valentini e Rudisill (2004a, 2004b) foi implementado nas sessões interventivas pela flexibilidade que essa proposta metodológica propicia em ensinar, em um mesmo contexto, crianças dos mais variados níveis de habilidade. Essa metodologia está centrada na criança, enfatizando a sua autonomia e a participação pessoal e ativa no processo de aprendizagem.

A implementação do Contexto Motivacional para a Maestria utilizou os pressupostos teóricos da estrutura **TARGET** (**T**ask, **A**uthority, **R**ecognition, **G**rouping, **E**valuation, **T**ime). Por meio da estrutura TARGET estratégias de ensino podem ser desenvolvidas para todas as dimensões da sala de aula. A estrutura foi inicialmente desenvolvida para o meio educacional por Epstein (1988, 1989) e Ames (1992a, 1992b), e adaptada para o contexto da aprendizagem motora por Valentini (1997, 1999, 2002a, 2002b), Valentini, Rudisill e

Goodway (1999a, 1999b) e para o contexto de aprendizagem motora inclusiva por Valentini e Rudisill (2004a). A seguir, uma breve explicação de cada dimensão da estrutura TARGET:

**Task (Tarefa):** esta dimensão envolveu o conteúdo e a seqüência das atividades motoras, bem como o nível de dificuldades dessas tarefas. Para essa pesquisa foram implementadas atividades motoras apropriadas que desafiaram as crianças nas habilidades e no nível de desenvolvimento motor. Essas atividades foram ainda diversificadas onde as crianças tinham a possibilidade de escolher níveis diferentes de dificuldades em cada tarefa, acomodando diferentes níveis de habilidades. A cada sessão interventiva novas atividades eram propostas.

Para auxiliar no desenvolvimento motor das crianças foi utilizado um painel contendo fotos e desenhos das pessoas realizando as habilidades motoras a serem aprendidas (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente, rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar), e as dicas verbais<sup>1</sup> para cada habilidade motora.

**Authority (Autoridade):** as crianças vivenciaram a oportunidade de escolher entre os níveis de dificuldades de uma grande variedade de tarefas motoras organizadas em estações, permitindo a elas optarem por níveis motores adequados a sua competência motora. Um processo de participação efetiva e cooperativa das crianças foi implementado em relação ao estabelecimento de: (1) regras; (2) conseqüências do não cumprimento das regras; (3) escolhas na forma de agrupamento; (4) tomada de decisões em relação às regras; (5) formação de grupos; e (6) forma de participar e executar a atividade. E mais, as crianças participaram do planejamento sugerindo algumas estações e, em um momento específico, as crianças participaram ativamente na construção de uma sessão completa.

---

<sup>1</sup>Segundo Valentini (2004), dicas verbais referem-se a frases precisas utilizada para (1) reforçar as características essenciais de uma habilidade, (2) a seqüência da habilidade, ou ainda, (3) a forma de atingir um objetivo.

Para auxiliar no desenvolvimento da autonomia das crianças e de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis foi utilizado um painel com desenhos explicativos e com a descrição dos comportamentos e atitudes adequados ao convívio social (HELLISON, 2003). Esses desenhos evidenciavam comportamentos adotados pelas crianças durante as sessões.

A discussão sobre a adoção de atitudes responsáveis foi realizada utilizando o (1) painel, (2) exemplos práticos citados pela professora/pesquisadora ou pelos próprios alunos nos momentos de diálogos, (3) leitura de livros infantis que abordaram conteúdos referentes ao desenvolvimento social de crianças como por exemplo: respeito, responsabilidade, colaboração, atenção, honestidade, convivência e generosidade. A leitura dos livros e os momentos de diálogo foram realizados em pequenos e grandes grupos no decorrer do Programa de Intervenção Motora Inclusiva. Durante as sessões a professora/pesquisadora destacava algum aspecto de desenvolvimento social para auxiliar na reflexão e adoção de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis.

**Recognition (Reconhecimento):** esta dimensão envolveu o processo de reconhecimento centrado no progresso, esforço e melhorias no desempenho das tarefas motoras, na tomada de decisão, na interação e cooperação com pares e professora. O reconhecimento verbal, por parte da professora/pesquisadora, foi realizado diário e individualmente no decorrer da prática motora. Considerando a importância do reconhecimento dos pais no progresso das crianças, foram encaminhadas cartas para suas casas, informando o progresso das crianças, com desenhos do padrão maduro para que os eles pudessem observar o desenvolvimento do(a) seu (sua) filho(a).

**Grouping (Grupos):** as crianças vivenciaram a oportunidade de trabalharem em pares, em pequenos grupos ou com todo o grupo, além da liberdade para tomar decisões sobre agrupamentos (flexíveis e adaptativos), escolha do companheiro e escolha da atividade. Os grupos foram formados com diversidade de gênero, etnia e nível de habilidade.

**Evaluation (Avaliação):** as crianças tiveram a possibilidade de participar de momentos de auto-avaliação, diária e mensal, sendo as mesmas realizadas individualmente com professor, onde refletiram sobre as conquistas, esforços e desempenhos relacionados com as habilidades motoras e as atitudes de interação social.

Para contribuir com a construção de parâmetros de auto-avaliação das habilidades motoras foi utilizado um painel com fotos das crianças, que permitia que as mesmas fossem escrevendo, no decorrer da Programa de Intervenção Motora Inclusiva, as habilidades motoras fundamentais que passaram a realizar com maestria. Fotos das crianças realizando as habilidades motoras no decorrer do programa também foram utilizadas.

Para realização da auto-avaliação nas interações sociais, as crianças vivenciaram, durante as sessões interventivas, a possibilidade de observar os desenhos e as descrições das atitudes sociais e pessoais adequadas ao convívio social. As sessões de auto-avaliação foram realizadas por meio da observação dos desenhos e da concessão do tempo necessário para a reflexão. Em todas as sessões foram propiciados momentos individuais em que a professora/pesquisadora por meio de perguntas sobre a participação guiava a criança a refletir e expressar-se oralmente sobre as atitudes que adotou ao longo da prática nas atividades. As avaliações sobre o desenvolvimento do grupo e das atividades foram realizadas nas reuniões de grupos, onde as crianças foram convidadas a avaliar a participação do grupo nas atividades e indicar atividades que gostavam ou não, e/ou ainda as que tinham mais dificuldades em realizar.

**Time (Tempo):** esta dimensão envolve o tempo designado para o aprendizado das habilidades motoras de locomoção e controle de objeto. O tempo designado para a prática em cada habilidades foi previsto baseado no nível de desempenho motor inicial das crianças, observado através do TGMD- 2 (ULRICH, 2000). Ou seja, mais tempo foi destinado para as habilidades em que as crianças demonstravam maiores atrasos. Na Tabela 3 pode-se observar

o tempo de prática para cada habilidade durante o Programa de Intervenção Motora Inclusiva e o número de sessões destinadas ao ensino de cada habilidade motora.

Tabela 3

Tempo de prática para cada habilidade e o número de sessões no Programa de Intervenção Motora Inclusiva

<b>Habilidade</b>	<b>Total de tempo prático da habilidade*</b>	<b>Sessões que as habilidades foram ensinadas nas estações do circuito</b>
<b>Correr</b>	18 min	#22,25,27,28
<b>Galopar</b>	41 min	#19,20,21,22,24,25,26,27,28
<b>Saltitar</b>	72 min	#1,10,11,12,13,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28
<b>Saltar horizontal</b>	72 min	#1,10,11,12,13,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28
<b>Saltar sobre o mesmo pé</b>	50 min	#1,17,18,19,20,21,23,24,26,27,28
<b>Correr Lateralmente</b>	36 min	#20,21,22,24,25,26,27,28
<b>Rebater</b>	50 min	#4,14,15,16,17,18,20,25,26,27,28
<b>Quicar</b>	59 min	#8,9,10,17,18,19,20,22,24,25,26,27,28
<b>Receber</b>	90 min	#3,5,6,7,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,24,25,26,27,28
<b>Chutar</b>	41 min	#11,12,14,15,16,20,26,27,28
<b>Arremessar sobre o ombro</b>	90 min	#4,3,5,6,7,8,9,14,15,16,18,19,20,21,22,24,25,26,27,28
<b>Rolar</b>	45 min	#3,6,7,14,18,22,24,26,27,28

\* Tempo calculado com base que em cada sessão foi oferecido pelo menos duas estações para cada habilidade ensinada, com duração de aproximadamente 4,5 minutos por estação.

### **Materiais utilizados para as sessões interventivas**

Durante o Programa de Intervenção Motora Inclusiva foram utilizados: bolas (vários tamanhos), balões, alvos de papel ou madeira (peixes, aranhas, insetos, monstros, bichos, figuras geométricas), cones (pequenos e grandes; alaranjados e pretos, sendo que sete tinham números), cordas, colchonetes, colchões (com desenhos de figuras geométricas) mini-raquetes, tacos, bambolês, bastões, sacos de areia, traves de equilíbrio, caixas de papelão (diversos tamanhos), pranchas de madeira individuais de equilíbrio, tábua de projeção de

objeto, steps, baldes, cestas, formas geométricas de madeira para passar por dentro, skates, pegadas de borracha, papel, pés e mãos de papel, lápis de cor, figuras de papel e novelo de lã.

### **3.5 ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.5.1 Fidedignidade do TGMD-2 na Amostra**

Para avaliar a fidedignidade do TGMD-2, como instrumento de teste e avaliação das crianças desta amostra, foi conduzida uma avaliação (re-teste), logo após do pré-teste, com as crianças, PNEE e n-PNEE, dos grupos, Intervenção e Controle. A diferença de tempo entre a aplicação do pré-teste para o re-teste foi de aproximadamente 14 dias. Para a análise dos dados da fidedignidade foi utilizado o Teste de Correlação de Pearson aplicado aos escores padrões do pré-teste e do re-teste.

#### **3.5.2 Objetividade**

Para avaliar a objetividade foi realizada a análise dos vídeos tapes com as avaliações motoras (pré-teste, re-teste, pós-teste) do TGMD-2. Esta análise foi conduzida por dois avaliadores, sendo um a pesquisadora e o outro um avaliador cegado. Dos sete vídeos tapes contendo as avaliações motoras de todas as crianças, foram sorteadas 40 crianças para que o avaliador cegado analisasse seguindo o protocolo do teste. Os vídeos tapes tiveram excluído o áudio, impedindo assim qualquer identificação por parte do avaliador cegado.

Para a análise dos dados avaliados pela pesquisadora e pelo avaliador cegado, foi utilizado o Teste de Correlação de Pearson e os escores padrão do sub-teste de locomoção e de controle de objeto.

### **3.5.3 Distribuição da Amostra**

Para analisar a normalidade dos dados foi utilizado o Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov aplicado na soma dos escores padrão dos sub-testes de locomoção e controle de objeto.

### **3.5.4 Idade das crianças**

Para a análise das médias das idades das crianças, do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle, foi utilizado o Teste t Independente entre as idades das crianças dos grupos.

### **3.5.5 Desenvolvimento Motor**

Duas independentes 2 x 2 x 2 General Linear Model com medidas repetidas no fator tempo foram conduzidas para avaliar os efeitos do Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento motor (habilidades de locomoção: correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente; e habilidades de controle de objeto: rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar) de crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores. O nível de significância adotado foi igual ou menor de  $p=0,05$ .

O critério Wilks'lambda ( $\Lambda$ ) foi adotado para a General Linear Model. Testes de continuidade (Teste t Pareado e Teste t Independente e One Way ANOVA) foram realizados sempre que a interação foi significativa.

Não foram discutidos os efeitos significantes e as interações que não estivessem relacionados com os objetivos e as hipóteses desta pesquisa.

### **3.5.6 Desenvolvimento Social**

Para a análise do desenvolvimento social foi utilizado o teste não paramétrico de Friedman, uma vez que os dados eram qualitativos ordinais pareados. E mais, quando as mudanças foram significantes foi aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon para o teste de continuidade. O nível de significância adotado foi igual ou menor de  $p=0,05$ .

Para utilizar os testes estatísticos, cada nível desenvolvimentista da estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal (HELLISON, 2003) recebeu códigos numéricos de 0 a 4 (“Não assumir responsabilidade” = nível 0; “Auto-controle”=nível 1, “Envolvimento”= nível 2, “Auto-direção” =nível 3, e “Empatia e Cuidado” =nível 4).

Das 35 crianças do Grupo de Intervenção que permaneceram as 14 semanas do Programa de Intervenção Motora Inclusiva, foram analisadas os comportamentos de responsabilidade social e pessoal de apenas 32 crianças. Três crianças foram excluídas por obterem faltas em todas as sessões analisadas do bloco. Essas faltas impossibilitaram a utilização do procedimento “intention to treat” (DALLAL, 1998) que permite, em caso de falta, a repetição dos comportamentos ocorridos na última sessão em que a criança esteve presente, logo a falta das três aulas consecutivas do bloco não permitiu esse tratamento da variável.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados encontrados nos testes estatísticos realizados para avaliar a fidedignidade do TGMD-2 na amostra; a objetividade entre dois avaliadores, sendo um cegado; a normalidade dos dados; as semelhanças nas idades da amostra; e a influência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento motor das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção e do Grupo Controle e no desenvolvimento social das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção.

### 4.1 ANÁLISES ESTATÍSTICAS GERAIS

#### 4.1.1 Fidedignidade do TGMD-2 na Amostra

A fidedignidade do TGMD-2 como instrumento de teste e avaliação das crianças desta amostra foi realizado através do Teste de Correlação de Pearson entre o pré-teste e o re-teste nas habilidades de locomoção e controle de objeto. No sub-teste de locomoção o resultado do coeficiente de correlação entre o escore padrão do pré-teste e o escore padrão do re-teste foi de  $r=0,88$ ,  $p=0,01$ . No sub-teste de controle de objeto o resultado do coeficiente entre o escore padrão do pré-teste e o escore padrão do re-teste foi de  $r=0,86$ ,  $p=0,01$ . Esses resultados são compatíveis com os coeficientes de fidedignidade encontrados pelo autor do teste (ULRICH, 2000) em vários estudos, em média, 0,85 para sub-teste de locomoção e 0,88 no sub-teste de controle de objeto. Os resultados indicam que o teste foi fidedigno para as crianças pertencentes à amostra dessa pesquisa.

#### **4.1.2 Objetividade**

Dois avaliadores treinados, sendo um cegado, foram responsáveis pela avaliação do TGMD-2 no pré-teste, re-teste e pós-teste, sendo sorteadas 40 crianças da amostra. O avaliador cegado não participou de nenhuma etapa da presente pesquisa, não possuía conhecimento sobre que momento estava avaliando (pré-teste, re-teste e/ou pós-teste), bem como não sabia se a criança pertencia ao Grupo Intervenção ou ao Grupo Controle. Ainda mais, foi treinado no uso do TGMD-2 por mais de 3 anos. No sub-teste de locomoção o resultado do coeficiente de correlação entre o escore padrão dos avaliadores foi de  $r=0,87$ ,  $p=0,01$ . No sub-teste de controle de objeto o resultado do coeficiente entre o escore padrão dos avaliadores foi de  $r=0,84$ ,  $p=0,01$ . Esses resultados são compatíveis com os coeficientes encontrados pelo autor do teste (ULRICH, 2000), onde podem variar de 0,84 a 0,96.

#### **4.1.3 Distribuição da Amostra**

Todas as preposições estatísticas para a utilização da General Linear Model foram confirmadas para essa análise. O resultado do Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov sugere que os dados apresentam-se normalmente distribuídos,  $p=0,07$ , possibilitando a aplicação de testes paramétricos nos dados relacionados ao TGMD-2 (CHEN & ZHU, 2001).

#### **4.1.4 Idade das crianças**

Foi realizado o Teste t Independente entre as idades das crianças do Grupo de Intervenção ( $n= 35$ ) e do Grupo Controle ( $n=41$ ). A análise demonstrou não existir diferença estatisticamente significativa,  $t(74)=1,78$ ,  $p=0,08$ , entre as idades das crianças que

constituíram o Grupo de Intervenção (M=6,68, DP=1,32) e o Grupo Controle (M=7,27, DP=1,50) indicando assim, semelhanças nas médias de idade dos dois grupos.

## **4.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Duas independentes General Linear Model com medidas repetidas no fator tempo foram conduzidas para avaliar a influência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva nos escores padrões dos sub-testes de locomoção e de controle de objeto do TGMD-2, em crianças, portadoras (PNEE) e não portadoras de necessidades educacionais especiais (n-PNEE), com atrasos motores. O critério Wilks'lambda ( $\Lambda$ ) foi adotado nas análises das interações. Testes de continuidade (Teste t Pareado e Teste t Independente e One Way ANOVA) foram realizados sempre que a interação foi significativa. As comparações nos testes de continuidade foram restritas aos objetivos e as hipóteses estabelecidas na presente pesquisa.

### **4.2.1 Habilidades de Locomoção**

#### Comparação dos Grupos:

Os resultados evidenciaram uma interação significativa entre Grupo x Tempo,  $\Lambda=0,94$ ,  $F(1,74)=4,83$ ,  $p=0,03$ ,  $\eta^2=0,06$ , poder=0,58, no desempenho locomotor. Embora significativa, o tamanho do efeito associado com a interação significativa entre Grupo e Tempo foi fraco, 6% da variabilidade associada com o desempenho locomotor pode ser atribuída ao desempenho diferente do Grupo de Intervenção e Grupo Controle ao longo do tempo. O efeito

do Tempo para o sub-teste de locomoção também foi significativa,  $\Lambda=0,82$ ,  $F(1,74)=16,38$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,18$ ,  $\text{poder}=0,98$ . No entanto, o efeito do Grupo para o sub-teste de locomoção não foi significativa,  $F(1,74)=0,82$ ,  $p=0,37$ ,  $\eta^2=0,11$ ,  $\text{poder}=0,14$ .

Uma vez que a interação entre Grupo x Tempo para as habilidades de locomoção foi significativa, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando Teste t Pareado (para avaliar as mudanças do pré-teste para o pós-teste em cada grupo - Intervenção e Controle) e One Way ANOVA (para avaliar as diferenças entre os grupos - Intervenção e Controle - no pré-teste e pós- teste).

O teste de continuidade, t Pareado, revelou que no Grupo de Intervenção o desempenho locomotor aumentou significativamente,  $t(34)=4,87$ ,  $p=0,00$ , do pré-teste ( $M=4,23$ ,  $DP=2,40$ ) para o pós-teste ( $M=5,88$ ,  $DP=2,43$ ). Para o Grupo Controle, diferenças não significativas,  $t(40)=1,90$ ,  $p=0,06$ , foram observadas do pré-teste ( $M=4,80$ ,  $DP=2,50$ ) para o pós-teste ( $M=4,39$ ,  $DP=2,12$ ). Esses resultados suportam a primeira hipótese desta pesquisa, de que as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam ganhos significantes nas habilidades de locomoção do pré-teste para o pós-teste, enquanto que não eram esperadas mudanças significativas para as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle.

O teste de continuidade, One Way ANOVA, revelou não existir diferença estatisticamente significativa,  $F(1,74)=1,04$ ,  $p=0,31$ , no pré-teste entre o Grupo de Intervenção ( $M=4,23$ ,  $DP=2,40$ ) e o Grupo Controle ( $M=4,80$ ,  $DP=2,50$ ). Ambos os grupos demonstraram desempenhos similares no pré-teste. No entanto, no pós-teste o Grupo de Intervenção, ( $M=5,88$ ,  $DP=2,43$ ) demonstrou desempenho significativamente superior,  $F(1,74)=8,19$ ,  $p=0,00$ , ao desempenho evidenciado pelo Grupo Controle ( $M=4,39$ ,  $DP=2,12$ ). Esses resultados suportam a segunda hipótese dessa pesquisa, que as crianças, portadoras e não

portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam desempenho significativamente superior nas habilidades de locomoção após o Programa de Intervenção Motora Inclusiva quando comparadas com as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle. A Figura 1 representa graficamente o desempenho nas habilidades de locomoção dos grupos.

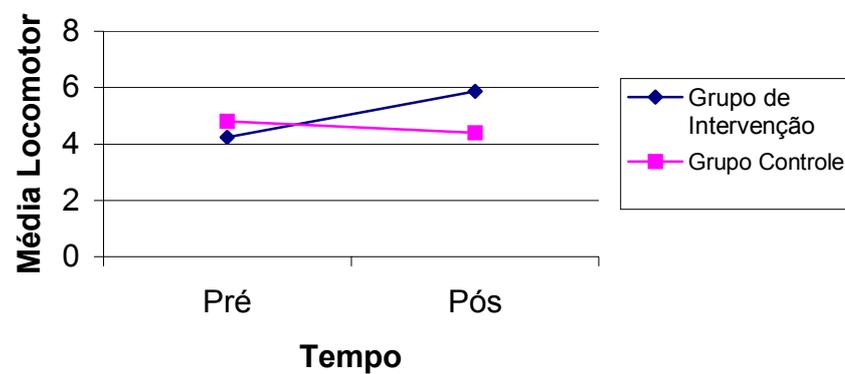


Figura 1- Representação gráfica do desempenho das habilidades de locomoção dos grupos no pré-teste e pós-teste.

#### Comparação dos Sub-Grupos:

Os resultados evidenciaram uma interação significativa entre Sub-Grupo x Tempo,  $\Lambda=0,82$ ,  $F(3,72)=5,38$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,18$ , poder=0,92 no desempenho locomotor. O tamanho do efeito associado com a interação significativa entre Sub-Grupo e Tempo foi moderado, sendo que 18% da variabilidade associada com o desempenho locomotor pode ser atribuída ao desempenho diferente dos sub-grupos (PNEE-Intervenção, n-PNEE-Intervenção, PNEE-Controle, n-PNEE-Controle), ao longo do tempo. O efeito do Tempo para o sub-teste de locomoção também foi significativo,  $\Lambda=0,89$ ,  $F(1,72)=8,85$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,11$ , poder=0,83. O

efeito do Sub-Grupo para o sub-teste de locomoção também foi significativa,  $F(1,72)=18,23$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,43$ , poder=1,00.

Uma vez que a interação entre Sub-Grupo x Tempo para as habilidades de locomoção foi significativa, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando o Teste t Pareado (para avaliar as mudanças do pré-teste para o pós-teste em cada sub-grupos: PNEE-Intervenção, n-PNEE-Intervenção, PNEE-Controle e n-PNEE-Controle) e a One Way ANOVA (para avaliar as possíveis diferenças significativas entre os sub-grupos no pré-teste e pós-teste). Como o resultado da One Way ANOVA foi significativo, Testes t Independente foram conduzidos para avaliar as diferenças entre os sub-grupos, somente em relação às hipóteses estabelecidas na presente pesquisa (PNEE-Intervenção comparado com PNEE-Controle, n-PNEE-Intervenção comparado com n-PNEE-Controle).

O teste de continuidade, t Pareado, revelou que o desempenho nas habilidades de locomoção do sub-grupo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais da Intervenção (PNEE-Intervenção), aumentou significativamente,  $t(11)=3,76$ ,  $p=0,00$ , do pré-teste ( $M=2,50$ ,  $DP=2,07$ ) para o pós-teste ( $M=4,00$ ,  $DP=2,26$ ). O mesmo resultado foi encontrado com o sub-grupo não Portadores de Necessidades Educacionais Especiais da Intervenção (n-PNEE-Intervenção), onde o desempenho desse sub-grupo também aumentou significativamente,  $t(22)=3,62$ ,  $p=0,00$ , do pré-teste ( $M=5,13$ ,  $DP=2,07$ ) para o pós-teste ( $M=6,87$ ,  $DP=1,91$ ). Esses resultados suportam a terceira hipótese dessa pesquisa, de que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrariam padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades de locomoção semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais com atrasos do mesmo grupo. Com relação a análise dos resultados do sub-grupo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais do Controle (PNEE-Controle), não foram encontradas diferenças estatísticas significantes,  $t(11)=0,00$ ,  $p=1,00$ , do pré-teste ( $M=2,25$ ,  $DP=1,76$ ) para o pós-teste ( $M=2,25$ ,

DP=1,76) conforme o esperado pela primeira hipótese dessa pesquisa. Já o sub-grupo não Portadores de Necessidades Educacionais Especiais do Controle (n-PNEE-Controle), demonstrou desempenho significativamente inferior,  $t(28)=2,34$ ,  $p=0,03$ , no pós-teste ( $M=5,27$ ,  $DP=1,56$ ) quando comparado ao desempenho do pré-teste ( $M=5,86$ ,  $DP=1,94$ ). Esse resultado do sub-grupo n-PNEE-Controle não sustenta, em parte, a primeira hipótese dessa pesquisa, a qual não esperava decréscimos significativos para o Grupo Controle.

O teste de continuidade, One Way ANOVA, revelou existir diferenças estatisticamente significante entre os sub-grupos no pré-teste,  $F(3,72)=14,64$ ,  $p=0,00$ , e no pós-teste  $F(3,72)=18,59$ ,  $p=0,00$ . Para analisar essas diferenças, foram conduzido Testes t Independentes nos sub-grupos, somente em relação as hipóteses estabelecidas para essa pesquisa. Os resultados demonstraram não existir diferenças significativas no pré-teste,  $t(22)=0,32$ ,  $p=0,75$ , entre os sub-grupos PNEE-Intervenção e PNEE-Controle. O sub-grupo PNEE-Intervenção ( $M=2,50$ ,  $DP=2,07$ ) teve desempenho similar ao PNEE-Controle ( $M=2,25$ ,  $DP=1,76$ ) nas habilidades de locomoção no pré-teste. Entretanto, a análise do pós-teste indicou a existência de diferença estatisticamente significante,  $t(22)=2,12$ ,  $p=0,05$ , entre os sub-grupos (PNEE-Intervenção e PNEE-Controle). O sub-grupo PNEE-Intervenção ( $M=4,00$ ,  $DP=2,26$ ) demonstrou desempenho significativamente superior nas habilidades de locomoção quando comparado ao sub-grupo PNEE-Controle ( $M=2,25$ ,  $DP=1,76$ ) no pós-teste. Confirmando, desta forma, a quarta hipótese estabelecida nessa pesquisa, a qual sustentava que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais do Grupo de Intervenção demonstrariam no pós-teste um desempenho superior aos seus pares portadores de necessidades educacionais especiais do Grupo Controle nas habilidades de locomoção. Em relação à análise do desempenho das habilidades de locomoção dos sub-grupos n-PNEE-Intervenção e n-PNEE-Controle, os resultados demonstraram não existir diferença significante,  $t(50)=1,31$ ,  $p=0,20$ , entre os sub-grupos n-PNEE-Intervenção ( $M=5,13$ ,

DP=2,07) e n-PNEE-Controle (M=5,86, DP=1,94) no pré-teste. Entretanto, a análise do pós-teste indicou a existência de diferença estatisticamente significativa,  $t(50)=3,31$ ,  $p=0,00$ , entre os sub-grupos (n-PNEE-Intervenção e n-PNEE-Controle). O sub-grupo n-PNEE-Intervenção (M=6,87, DP=1,91) demonstrou desempenho significativamente superior nas habilidades de locomoção quando comparado ao sub-grupo n-PNEE-Controle (M=5,27, DP=1,56) no pós-teste. Confirmando, desta forma, a quinta hipótese estabelecida nessa pesquisa, a qual sustentava que as crianças não portadoras de necessidades educacionais especiais do Grupo de Intervenção demonstrariam no pós-teste um desempenho superior aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais do Grupo Controle nas habilidades de locomoção. A Figura 2 representa graficamente o desempenho nas habilidades de locomoção dos sub-grupos.

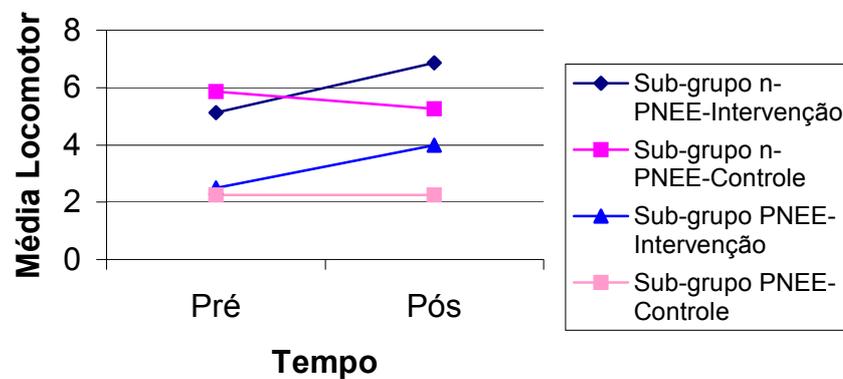


Figura 2- Representação gráfica do desempenho das habilidades de locomoção dos sub-grupos no pré-teste e pós-teste.

## 4.2.2 Habilidades de Controle de Objeto

### Comparação dos Grupos:

Os resultados evidenciaram uma interação significativa entre Grupo x Tempo,  $\Lambda=0,63$ ,  $F(1,74)=42,45$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,36$ , poder=1,00, no desempenho de controle de objeto. O tamanho do efeito associado com a interação do Grupo e Tempo foi forte, sendo que 36% da variabilidade associada com o desempenho do controle de objeto pode ser atribuída ao desempenho diferente do Grupo de Intervenção e Grupo Controle ao longo do tempo. O efeito do Tempo para o sub-teste de controle de objeto também foi significativo,  $\Lambda=0,82$ ,  $F(1,74)=16,27$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,18$ , poder=0,98. O efeito do Grupo para o sub-teste de controle de objeto também foi significativo,  $F(1,74)=7,49$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,09$ , poder=0,77.

Uma vez que a interação entre Grupo x Tempo para as habilidades de controle de objeto foi significativa, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando Teste t Pareado (para avaliar as mudanças do pré-teste para o pós-teste em cada grupo-Intervenção e Controle) e One Way ANOVA (para avaliar as diferenças entre os grupos - Intervenção e Controle - no pré-teste e no pós-teste).

O teste de continuidade, t Pareado, revelou que no Grupo de Intervenção o desempenho de controle de objeto aumentou significativamente,  $t(34)= 5,00$ ,  $p=0,00$ , do pré-teste ( $M=3,77$ ,  $DP=2,24$ ) para o pós-teste ( $M=5,74$ ,  $DP=1,97$ ). Para o Grupo Controle, diferenças não significativas,  $t(40)=1,74$ ,  $p=0,90$ , foram observadas do pré-teste ( $M=3,80$ ,  $DP=2,18$ ) para o pós-teste ( $M=3,36$ ,  $DP=2,02$ ). Esses resultados suportam a primeira hipótese dessa pesquisa, de que as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam ganhos significantes nas habilidades de controle de objeto do pré-teste para o pós-teste, enquanto não eram esperadas mudanças

significativas para as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle.

O teste de continuidade, One Way ANOVA, revelou não existir diferença estatisticamente significativa,  $F(1,74)=0,00$ ,  $p=0,95$ , no pré-teste entre o Grupo de Intervenção ( $M=3,77$ ,  $DP=2,24$ ) e o Grupo Controle ( $M=3,80$ ,  $DP=2,18$ ). Ambos os grupos demonstraram desempenhos similares no pré-teste. No entanto, no pós-teste o Grupo de Intervenção ( $M=5,74$ ,  $DP=1,97$ ) demonstrou desempenho significativamente superior,  $F(1,74)=26,65$ ,  $p=0,00$ , ao desempenho evidenciado pelo Grupo Controle ( $M=3,36$ ,  $DP=2,02$ ). Esses resultados suportam a segunda hipótese dessa pesquisa, de que as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam desempenho significativamente superior nas habilidades de controle de objeto após o Programa de Intervenção Motora Inclusiva quando comparadas com as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle. A Figura 3 representa graficamente o desempenho nas habilidades de controle de objeto dos grupos.

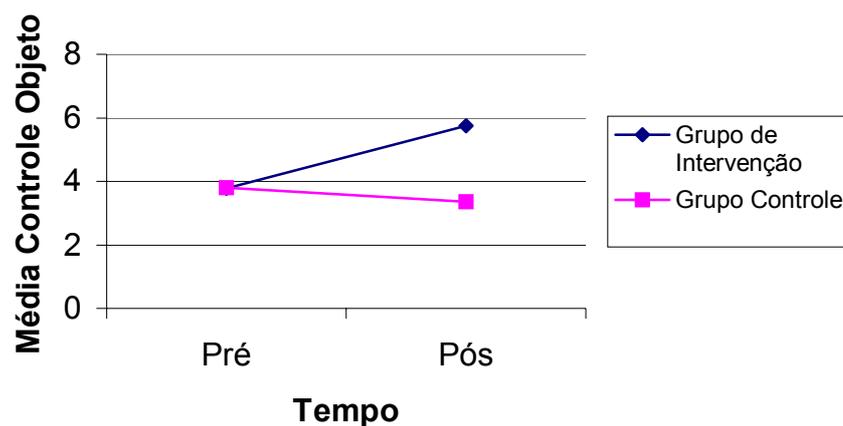


Figura 3- Representação gráfica do desempenho das habilidades de controle de objeto dos grupos no pré-teste e pós-teste.

### Comparação dos Sub-Grupos:

Os resultados evidenciaram uma interação significativa entre Sub-Grupo x Tempo,  $\Lambda=0,61$ ,  $F(3,72)=14,92$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,38$ , poder=1,00, no desempenho do controle de objeto. O tamanho do efeito associado com a interação significativa entre Sub-Grupo e Tempo foi forte, sendo que 38% da variabilidade associada com o desempenho de controle de objeto pode ser atribuída ao desempenho diferente dos sub-grupos (PNEE-Intervenção, n-PNEE-Intervenção, PNEE-Controle e n-PNEE-Controle), ao longo do tempo. O efeito do Tempo para o sub-teste de controle de objeto também foi significativo,  $\Lambda=0,83$ ,  $F(1,72)=14,24$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,16$ , poder=0,96. O efeito do Sub-Grupo para o sub-teste de controle de objeto também foi significativo,  $F(1,74)=14,22$ ,  $p=0,00$ ,  $\eta^2=0,38$ , poder=1,00.

Uma vez que a interação entre Sub-Grupo x Tempo para as habilidades de controle de objeto foi significativa, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando Teste t Pareado (para avaliar as mudanças do pré-teste para o pós-teste em cada sub-grupo: PNEE-Intervenção, n-PNEE-Intervenção, PNEE-Controle, n-PNEE-Controle) e One Way ANOVA (para avaliar as possíveis diferenças significativas entre os sub-grupos no pré-teste e pós-teste).

Como o resultado da One Way ANOVA foi significativo Testes t Independente foram conduzidos para avaliar as diferenças entre os sub-grupos, somente em relação às hipóteses estabelecidas na presente pesquisa (PNEE-Intervenção comparado com PNEE-Controle, n-PNEE-Intervenção comparado com n-PNEE-Controle).

O teste de continuidade, t Pareado, revelou que o desempenho nas habilidades de controle de objeto do sub-grupo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais da Intervenção (PNEE-Intervenção), aumentou significativamente,  $t(11)=2,34$ ,  $p=0,04$ , do pré-teste ( $M=3,25$ ,  $DP=2,30$ ) para o pós-teste ( $M=4,58$ ,  $DP=1,88$ ). O mesmo resultado foi

encontrado com o sub-grupo não Portadores de Necessidades Educacionais Especiais da Intervenção (n-PNEE-Intervenção), onde o desempenho desse sub-grupo aumentou significativamente,  $t(22)=4,46$ ,  $p=0,00$ , do pré-teste ( $M=4,04$ ,  $DP=2,20$ ) para o pós-teste ( $M=6,35$ ,  $DP=1,77$ ). Esses resultados suportam a terceira hipótese dessa pesquisa, de que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrariam padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades de controle de objeto semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais com atrasos do mesmo grupo. Com relação a análise dos resultados do sub-grupo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais do Controle (PNEE-Controle), não foram encontradas diferenças estatísticas significantes,  $t(11)=1,00$ ,  $p=0,34$ , do pré-teste ( $M=1,67$ ,  $DP=1,07$ ) para o pós-teste ( $M=1,50$ ,  $DP=0,80$ ). Para o sub-grupo não Portadores de Necessidades Educacionais Especiais do Controle (n-PNEE-Controle), diferenças não significativas,  $t(28)=1,58$ ,  $p=0,13$ , foram observadas do pré-teste ( $M=4,69$ ,  $DP=1,89$ ) para o pós-teste ( $M=4,14$ ,  $DP=1,86$ ). Esses resultados suportam a primeira hipótese dessa pesquisa, de que as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam ganhos significantes nas habilidades de controle de objeto do pré-teste para o pós-teste enquanto que não eram esperados mudanças significativas para as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo Controle.

O teste de continuidade, One Way ANOVA revelou existir diferenças estatisticamente significativa entre os sub-grupos no pré-teste,  $F(3,72)=7,12$ ,  $p=0,00$ , e no pós-teste,  $F(3,72)=21,48$ ,  $p=0,00$ . Para analisar essas diferenças, foram conduzidos Testes t Independentes nos sub-grupos, somente em relação às hipóteses estabelecidas para essa pesquisa. Os resultados demonstraram existir diferenças significativas no pré-teste,  $t(22)=2,16$ ,  $p=0,04$ , entre os sub-grupos PNEE-Intervenção e PNEE-Controle. O sub-grupo

PNEE-Intervenção (M=3,25, DP=2,30) teve desempenho superior em relação ao sub-grupo PNEE-Controle (M=1,67, DP=1,07) nas habilidades de controle de objeto no pré-teste. A análise do pós-teste também indicou a existência de diferença estatisticamente significativa,  $t(22)=5,23$ ,  $p=0,00$ , entre os sub-grupos (PNEE-Intervenção e PNEE-Controle). O sub-grupo PNEE-Intervenção (M=4,58, DP=1,88) demonstrou desempenho significativamente superior nas habilidades de controle de objeto quando comparado ao sub-grupo PNEE-Controle (M=1,50, DP=0,80) no pós-teste. Confirmando, desta forma, a quarta hipótese estabelecida nessa pesquisa, a qual sustentava que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais do Grupo de Intervenção demonstrariam no pós-teste um desempenho superior aos seus pares portadores de necessidades educacionais especiais do Grupo Controle nas habilidades de controle de objeto. Entretanto esse resultado apresenta uma limitação, uma vez que, o sub-grupo PNEE-Intervenção já apresentava superioridade nas habilidades de controle de objeto no pré-teste, embora observa-se o aumento nessa diferença no pós-teste em favor do Grupo de Intervenção e a estagnação do desempenho do Grupo Controle no tempo, fatores evidenciados na interação significativa. Em relação a análise do desempenho das habilidades do controle de objeto dos sub-grupos n-PNEE-Intervenção e n-PNEE-Controle, os resultados demonstraram não existir diferença significativa,  $t(50)=1,14$ ,  $p=0,26$ , entre os sub-grupos n-PNEE-Intervenção (M=4,04, DP=2,20) e n-PNEE-Controle (M=4,69, DP=1,89) no pré-teste. Entretanto, a análise do pós-teste indicou a existência de diferença estatisticamente significativa,  $t(50)=4,33$ ,  $p=0,00$  entre os sub-grupos (n-PNEE-Intervenção e n-PNEE-Controle). O sub-grupo n-PNEE-Intervenção (M=6,35, DP=1,77) demonstrou desempenho significativamente superior nas habilidades de controle de objeto quando comparado ao sub-grupo n-PNEE-Controle (M=4,14, DP=1,86) no pós-teste. Confirmando, desta forma, a quinta hipótese estabelecida nessa pesquisa, a qual sustentava que as crianças não portadoras de necessidades educacionais especiais do Grupo de Intervenção demonstrariam no pós-teste um

desempenho superior aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais do Grupo Controle nas habilidades de controle de objeto. A Figura 4 representa graficamente o desempenho nas habilidades de controle de objeto dos sub-grupos.

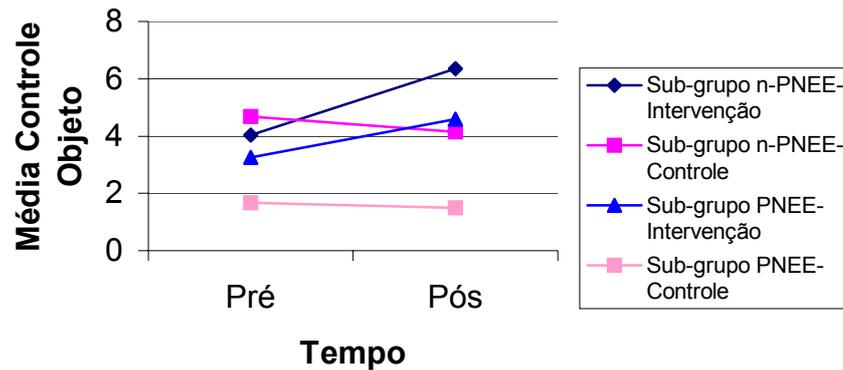


Figura 4- Representação gráfica do desempenho das habilidades de controle de objeto dos sub-grupos no pré-teste e pós-teste.

### 4.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O Teste de Friedman foi conduzido para avaliar a influência do Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento social em crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores do Grupo de Intervenção. O teste de continuidade, Wilcoxon, foi realizado sempre que a interação foi significativa. O APÊNDICE F apresenta a identificação (idade, gênero, etnia e necessidades educacionais especiais) das crianças do Grupo de Intervenção e o APÊNDICE H apresenta os resultados finais das planilhas de observação da responsabilidade social e pessoal das 9 sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

Grupo de Intervenção:

A análise descritiva dos dados apresentada na Tabela 4 e na Figura 5 indica que a mediana dos níveis de responsabilidade social e pessoal aumentou da sessão 5 (mediana=1,00, p75=2,75, p25=0,00) para a sessão 15 (mediana=3,00, p75=3,00, p25=0,00). Da sessão 16 até a sessão 27 observa-se uma manutenção da mesma mediana, no entanto pode-se observar uma diminuição nos percentis, principalmente na sessão 27, demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo, tornando o grupo homogêneo ao final do Programa de Intervenção Motora Inclusiva. Através da Figura 5, exceto pela sessão 25, nota-se a tendência de redução da variabilidade dos níveis através do tamanho das caixas do *Box-plot*.

Tabela 4

Medianas e Percentis das sessões avaliadas do Grupo de Intervenção

Sessões	Grupo de Intervenção
	Mediana (p75-p25)
5	1,00 (2,00-0,00)
6	0,00 (3,00-0,00)
7	2,00 (3,00-0,00)
15	3,00 (3,00-0,00)
16	3,00 (4,00-2,00)
17	3,00 (3,00-2,00)
25	3,00 (4,00-0,00)
26	3,00 (4,00-2,00)
27	3,00 (4,00-3,00)

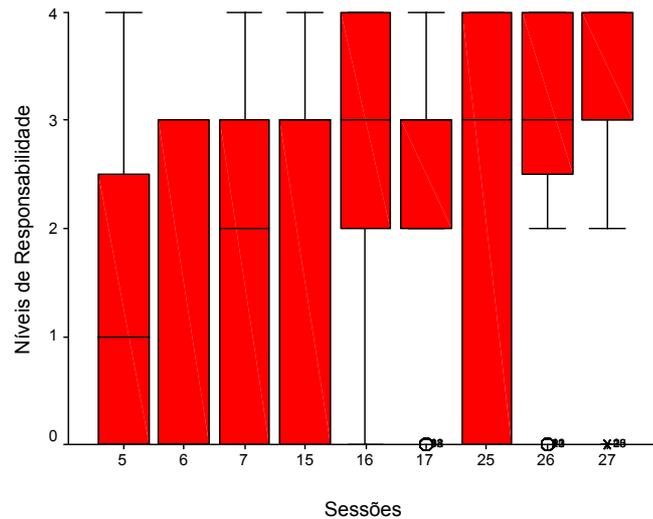


Figura 5- Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do Grupo de Intervenção.

O resultado do teste estatístico evidenciou que houve diferença estatisticamente significativa entre os tempos,  $\chi^2 = 81,21$ ,  $p = 0,00$ , na responsabilidade social e pessoal das crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores do Grupo de Intervenção. Uma vez que o teste global evidenciou mudanças significativas nos níveis de responsabilidade social e pessoal, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando o Teste de Wilcoxon (para avaliar as mudanças ao longo das 9 sessões interventivas). O ANEXO B apresenta os resultados do teste de continuidade. O teste de continuidade, Wilcoxon, revelou que as crianças do Grupo de Intervenção apresentaram aumento significativo nos níveis de responsabilidade social e pessoal quando comparadas (a) sessão 5 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27; (b) sessão 6 com as sessões 15, 16, 17, 25, 26, 27; (c) sessão 7 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27; (d) sessão 15 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27. Os resultados sugerem que as crianças mudaram significativamente das sessões iniciais (bloco 1) e a partir da sessão 15 (bloco 2), as mudanças das crianças do Grupo de Intervenção se estabilizam em níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal. Essa tendência pode ser observada nas medianas apresentadas na Tabela 4 e na Figura 5, as quais indicam esse resultado. Sendo

assim, esses resultados suportam a sexta hipótese dessa pesquisa, de que as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção demonstrariam mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal no contexto de aprendizagem.

Para uma observação mais detalhada dos resultados, as frequências ( $f_1$ =bloco 1,  $f_2$ =bloco 2 e  $f_3$ =bloco 3) dos comportamentos das crianças do Grupo de Intervenção foram transformadas em percentuais nos diferentes níveis de responsabilidade social e pessoal. O cálculo da porcentagem foi baseado na maior frequência de cada comportamento nos blocos 1 (sessões 5,6,7), bloco 2 (sessões 15,16,17) e bloco 3 (sessões 25,26,27). Enfatizando-se que, do bloco 1 para o bloco 2 mudanças positivas e significativas foram observadas e que essas mudanças se estabilizaram no bloco 3, sem alterações significativas entre o bloco 2 para o bloco 3. Nas Figuras 6,7,8,9,10 pode-se observar a presença de todos os comportamentos descritos nos diferentes níveis, exceto atitudes referentes a “Respeitar os sentimentos dos outros” e “Cuidar de si”, as quais não foram incorporadas pelas crianças, PNEE e n-PNEE, durante o período interventivo.

De modo geral, os comportamentos mais frequentes nos blocos 1 e 2 de avaliação foram: “Participar nas atividades” ( $f_1=3617$  e  $f_2=4761$ ), “Respeitar os direitos dos outros” ( $f_1=1159$  e  $f_2=1615$ ) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” ( $f_1=702$  e  $f_2=1028$ ) respectivamente. No bloco 3 de avaliação, os comportamentos mais frequentes foram: “Participar nas atividades” ( $f_3=5168$ ), “Respeitar os direitos dos outros” ( $f_3=1868$ ) e “Trabalhar com autonomia” ( $f_3=1251$ ).

Em relação aos comportamentos menos aceitos socialmente e descritos no nível 0, “Não assumir responsabilidade”, apresentados pelas crianças do Grupo de Intervenção, pode-se observar o aumento na frequência do comportamento “Não assumir responsabilidade/Culpar os outros” do bloco 1 ( $f_1=2$ ) para o bloco 2 ( $f_2=6$ ) e uma diminuição

no bloco 3 ( $f_3=3$ ), entretanto, essa diminuição permanece acima dos percentuais apresentados no bloco 1. O mesmo resultado de aumento do bloco 1 ( $f_1=2$ ) para o bloco 2 ( $f_2=6$ ) e diminuição no bloco 3 ( $f_3=2$ ) pode ser observado no comportamento “Não compartilhar materiais”, entretanto, essa diminuição permanece igual a frequência apresentada no bloco 1. No comportamento “Abusar/Agredir verbal ou fisicamente” observa-se também uma diminuição na frequência do bloco 1 ( $f_1=40$ ) para o bloco 2 ( $f_2=16$ ) e um leve aumento no bloco 3 ( $f_3=19$ ), entretanto, esse aumento permanece abaixo da frequência apresentada no bloco 1. Diminuição nas frequências foram observadas do bloco 1 para o bloco 3 nos comportamentos “Não participar” ( $f_1=468$  para  $f_3=120$ ), “Ridicularizar os outros/Zombar dos outros” ( $f_1=22$  para  $f_3=2$ ) e “Interromper/Interferir na aula” ( $f_1=196$  para  $f_3=121$ ). A Figura 6 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 0.

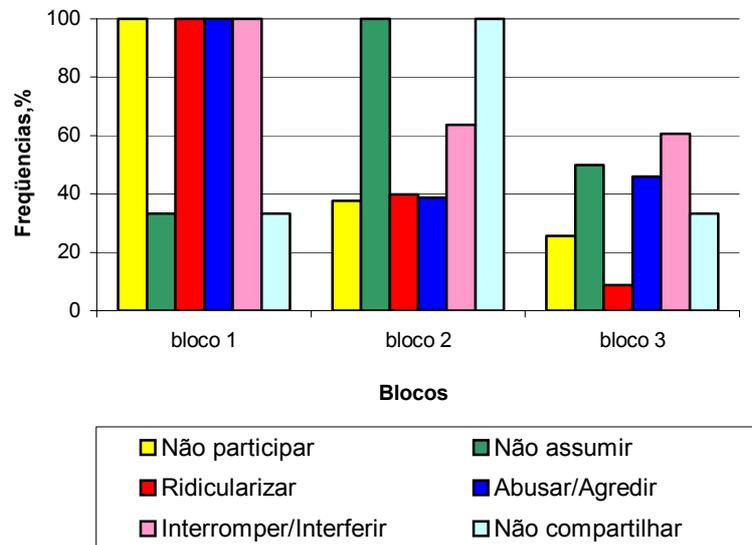


Figura 6- Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

Em relação ao nível 1, “Auto-controle”, pode-se observar o aumento na frequência do comportamento “Respeitar os direitos dos outros” do bloco 1 ( $f_1=1159$ ) para o bloco 3

(f3=1868). Já no comportamento “Auto-controle” pode-se observar um leve aumento da frequência do bloco 1 (f1=62) para o bloco 2 (f2=72) e uma leve diminuição do bloco 2 para o bloco 3 (f3=68), entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 7 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 1.

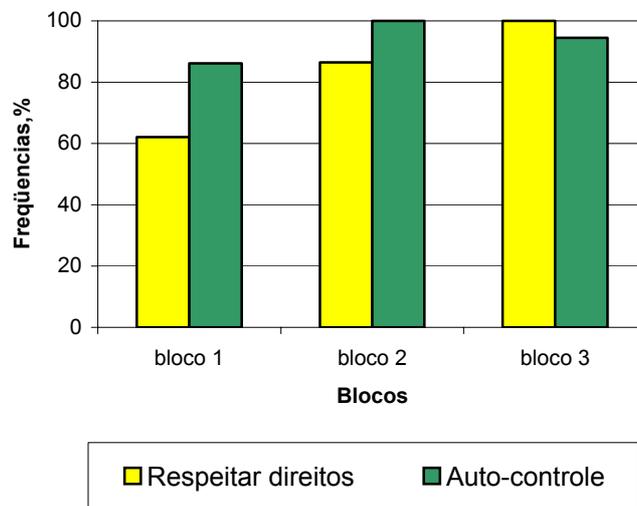


Figura 7- Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

Em relação ao nível 2, “Envolvimento”, pode-se observar o aumento na frequência do comportamento “Participar nas atividades” do bloco 1 (f1=3617) para o bloco 3 (f3=5168). Já os comportamentos “Aceitar desafios” (f1=221, f2=649, f3=555) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” (f1=702, f2=1028, f3=989) observa-se um aumento das frequências do bloco 1 para o bloco 2 e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3, entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 8 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 2.

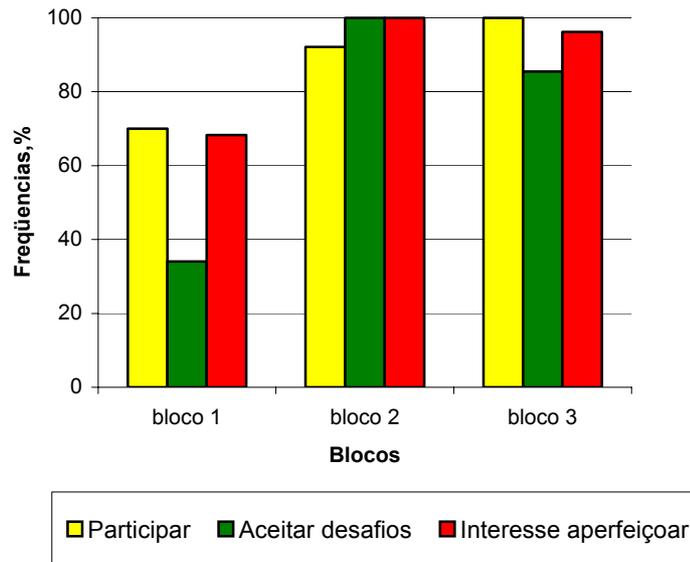


Figura 8- Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

Em relação ao nível 3, “Auto-direção”, pode-se observar o aumento na frequência dos comportamentos “Assumir responsabilidade” ( $f_1=25$  para  $f_3=415$ ) e “Trabalhar com autonomia” ( $f_1=535$  para  $f_3=1251$ ) do bloco 1 para o bloco 3, respectivamente. A Figura 9 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 3.

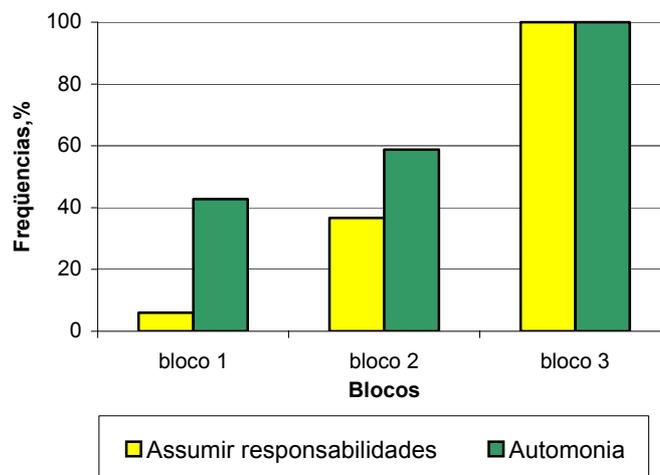


Figura 9- Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

Em relação ao nível 4, “Empatia e Cuidado”, pode-se observar um aumento da frequência do comportamento “Ajudar/Cuidar dos outros” do bloco 1 ( $f_1=23$ ) para o bloco 2 ( $f_2=93$ ) e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3 ( $f_3=65$ ), entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. Já no comportamento “Cooperar” observa-se o aumento na frequência do bloco 1 ( $f_1=33$ ) para o bloco 3 ( $f_3=128$ ). A Figura 10 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 4.

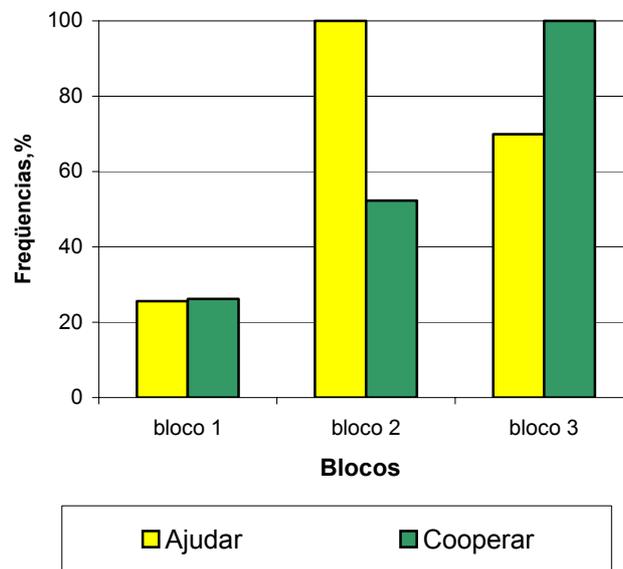


Figura 10- Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do Grupo de Intervenção.

#### Sub-grupos do Grupo de Intervenção:

A análise descritiva dos dados apresentada na Tabela 5 e nas Figuras 11 e 12 indicam que a mediana dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo PNEE-Intervenção aumentou da sessão 5 (mediana=0,00,  $p_{75}=2,00$ ,  $p_{25}=0,00$ ) para a sessão 15 (mediana=3,00,  $p_{75}=3,00$ ,  $p_{25}=0,00$ ). O mesmo resultado foi observado com as medianas dos níveis do sub-grupo n-PNEE-Intervenção, onde a mediana também aumentou da sessão 5

(mediana=2,00 p75=3,00, p25=0,00) para a sessão 15 (mediana=3,00, p75=3,00, p25=0,00). Nos dois sub-grupos (PNEE e n-PNEE) observa-se uma manutenção da mesma mediana (mediana=3,00) da sessão 16 até a sessão 27. Em relação ao sub-grupo PNEE-Intervenção pode-se observar uma diminuição nos percentis, principalmente nas sessões 17, 26 e 27, demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo, tornando o sub-grupo homogêneo ao final do Programa de Intervenção Motora Inclusiva. Através da Figura 11 nota-se a tendência de redução da variabilidade dos níveis do sub-grupo PNEE-Intervenção através do tamanho das caixas do *Box-plot*. No sub-grupo n-PNEE-Intervenção também pode-se observar uma diminuição nos percentis, principalmente na sessão 27, demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo de intervenção. Através da Figura 12, exceto pela sessão 25, nota-se a tendência de redução da variabilidade dos níveis do sub-grupo n-PNEE-Intervenção através do tamanho das caixas do *Box-plot*.

Tabela 5

Medianas e Percentis das sessões avaliadas dos sub-grupos do Grupo de Intervenção

Sessões	Sub-grupos	
	PNEE-Intervenção Mediana (p75-p25)	n-PNEE-Intervenção Mediana (p75-p25)
<b>5</b>	0,00 (2,00-0,00)	2,00 (3,00-0,00)
<b>6</b>	0,00 (2,00-0,00)	0,00 (3,00-0,00)
<b>7</b>	0,00 (2,00-0,00)	2,00 (3,00-0,00)
<b>15</b>	3,00 (3,00-0,00)	3,00 (3,00-0,00)
<b>16</b>	3,00 (4,00-2,00)	3,00 (4,00-1,00)
<b>17</b>	3,00 (3,00-3,00)	3,00 (3,00-1,00)
<b>25</b>	3,00 (3,00-0,00)	3,00 (4,00-0,00)
<b>26</b>	3,00 (3,00-3,00)	3,00 (4,00-2,00)
<b>27</b>	3,00 (4,00-2,00)	3,00 (4,00-3,00)

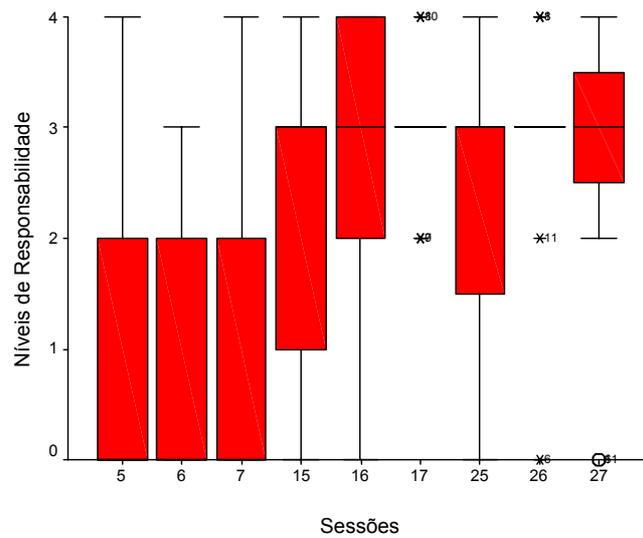


Figura 11- Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo PNEE-Intervenção.

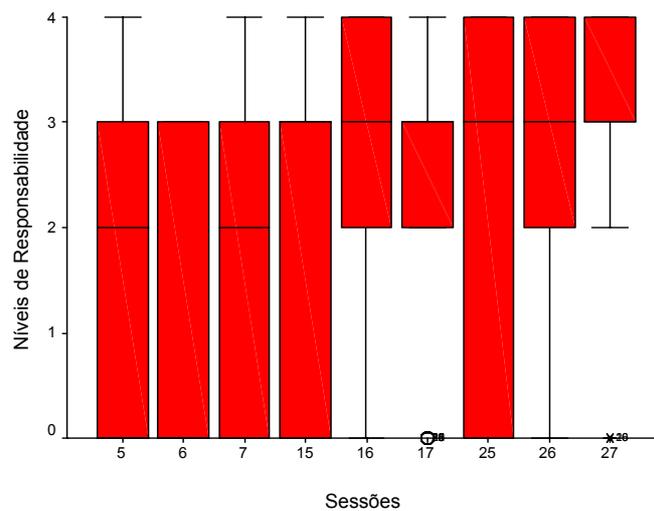


Figura 12- Representação gráfica dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

O resultado do teste estatístico evidenciou que houve diferença estatisticamente significativa entre os tempos no sub-grupo PNEE-Intervenção,  $\chi^2 = 34,61$ ,  $p = 0,00$ , e no sub-grupo n-PNEE-Intervenção,  $\chi^2 = 51,45$ ,  $p = 0,00$ , em relação à responsabilidade social e pessoal das crianças do Grupo de Intervenção. Uma vez que o teste global evidenciou mudanças

significativas nos níveis de responsabilidade social e pessoal, testes estatísticos de continuidade foram aplicados usando o Teste de Wilcoxon (para avaliar as mudanças ao longo das 9 sessões interventivas). O ANEXO C apresenta os resultados do teste de continuidade. O teste de continuidade, Wilcoxon, revelou que os sub-grupos PNEE-Intervenção e n-PNEE-Intervenção apresentaram aumento significativo nos níveis de responsabilidade social e pessoal. No sub-grupo PNEE-Intervenção observa-se esse aumento significativo quando comparadas (a) sessão 5 com as sessões 15, 16,17, 26, 27; (b) sessão 6 com as sessões 15,16,17,25,26,27; (c) sessão 7 com as sessões 15,16,17,26,27. No sub-grupo n-PNEE-Intervenção observa-se esse aumento significativo quando comparada (a) sessão 5 com as sessões 16,17,25, 26, 27; (b) sessão 6 com as sessões 7,16,17,25,26,27; (c) sessão 7 com as sessões 16,26,27; (d) sessão 15 com as sessões 16,17,25,26,27; (e) sessão 17 com a sessão 27. Os resultados sugerem que os dois sub-grupos, PNEE-Intervenção e n-PNEE-Intervenção do Grupo de Intervenção, demonstraram mudanças positivas e significativas das sessões iniciais do bloco 1 para o bloco 2, e, que essas mudanças, a partir da sessão 15 (bloco 2), se estabilizam em níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal. Não foram observadas mudanças significativas do bloco 2 para o bloco 3 para os sub-grupos, PNEE-Intervenção e n-PNEE-Intervenção. Sendo assim, esses resultados suportam a sétima hipótese dessa pesquisa, de que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, do Grupo de Intervenção, demonstrariam padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais do mesmo grupo.

Para uma observação mais detalhada dos resultados, as frequências dos comportamentos do sub-grupo PNEE-Intervenção foram transformadas em percentuais nos diferentes níveis de responsabilidade social e pessoal. O cálculo da percentagem foi baseado

na maior frequência de cada comportamento nos blocos 1, 2 e 3. Nas Figuras 13,14,15,16,17 pode-se observar a presença de todos os comportamentos descritos nos diferentes níveis, exceto atitudes referentes a “Respeitar os sentimentos dos outros” e “Cuidar de si”, as quais não foram incorporadas pelas crianças PNEE durante o período interventivo.

De modo geral, para o sub-grupo PNEE-Intervenção, os comportamentos mais frequentes do bloco 1 de avaliação foram: “Participar nas atividades” (f1=1041), “Respeitar os direitos dos outros” (f1=306) e “Não participar” (f1=305). Já no bloco 2 os comportamentos mais frequentes foram: “Participar nas atividades” (f2=1463), “Respeitar os direitos dos outros” (f2=497) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” (f2=284). No bloco 3 os comportamentos mais frequentes foram: “Participar nas atividades” (f3=1452), “Respeitar os direitos dos outros” (f3=569) e “Trabalhar com autonomia” (f3=429).

Em relação aos comportamentos menos aceitos socialmente e descritos no nível 0, “Não assumir responsabilidade”, apresentados pelo sub-grupo PNEE-Intervenção, pode-se observar um leve aumento na frequência do comportamento “Não assumir responsabilidade/Culpar os outros” do bloco 1 (f1=0) para o bloco 3 (f3=3). Nos comportamentos “Abusar/Agredir verbal ou fisicamente” (f1=10, f2=0, f3=4) e “Interromper/Interferir na aula” (f1=51, f2=4, f3=13) observar-se uma diminuição nas frequências do bloco 1 para o bloco 2 e um aumento no bloco 3, entretanto, esse aumento permanece abaixo das frequências apresentadas no bloco 1. Diminuição nas frequências foram observadas do bloco 1 para o bloco 3 nos comportamentos “Não participar” (f1=305 para f3=30), “Ridicularizar os outros/Zombar dos outros” (f1=4 para f3=0), “Não compartilhar materiais” (f1=1 para f3=0). A Figura 13 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 0.

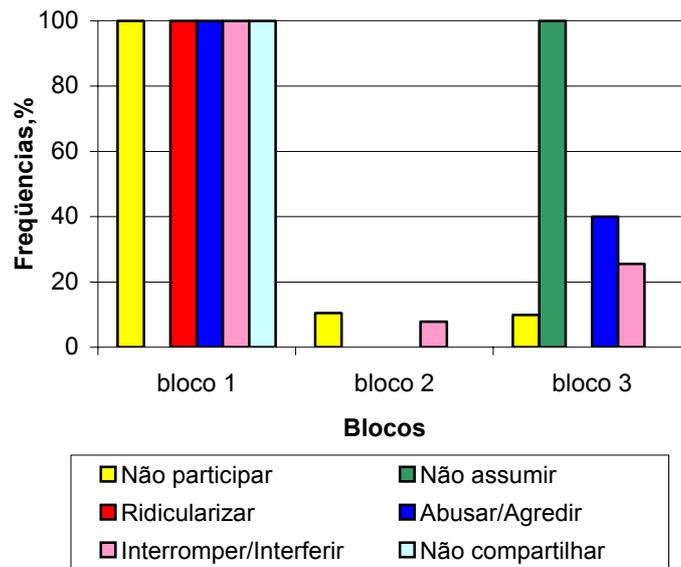


Figura 13- Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 1, “Auto-controle”, para o sub-grupo PNEE-Intervenção pode-se observar o aumento na frequência dos comportamentos “Respeitar os direitos dos outros” do bloco 1 ( $f_1=306$ ) para o bloco 3 ( $f_3=569$ ). Já no comportamento “Auto-controle” observa-se um aumento das frequências do bloco 1 ( $f_1=8$ ) para o bloco 2 ( $f_2=30$ ) e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3 ( $f_3=22$ ), entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 14 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 1.

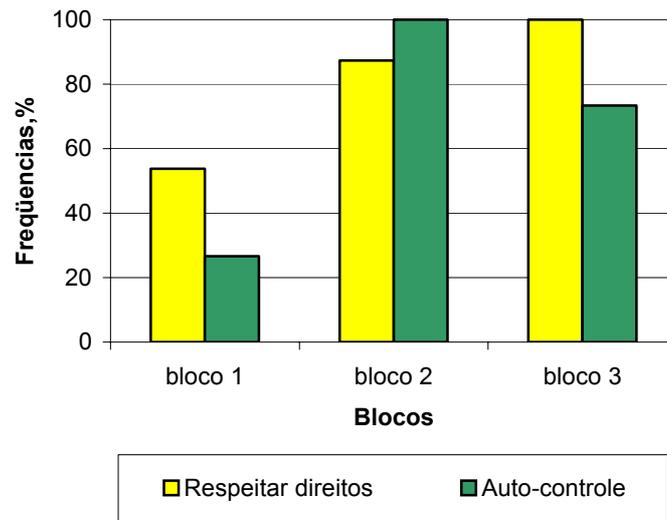


Figura 14- Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 2, “Envolvimento”, para o sub-grupo PNEE-Intervenção pode-se observar nos comportamentos “Participar nas atividades” ( $f_1=1041$ ,  $f_2=1463$ ,  $f_3=1452$ ), “Aceitar desafios” ( $f_1=15$ ,  $f_2=87$ ,  $f_3=28$ ) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” ( $f_1=131$ ,  $f_2=284$ ,  $f_3=238$ ) um aumento das frequências do bloco 1 para o bloco 2 e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3, entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 15 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 2.

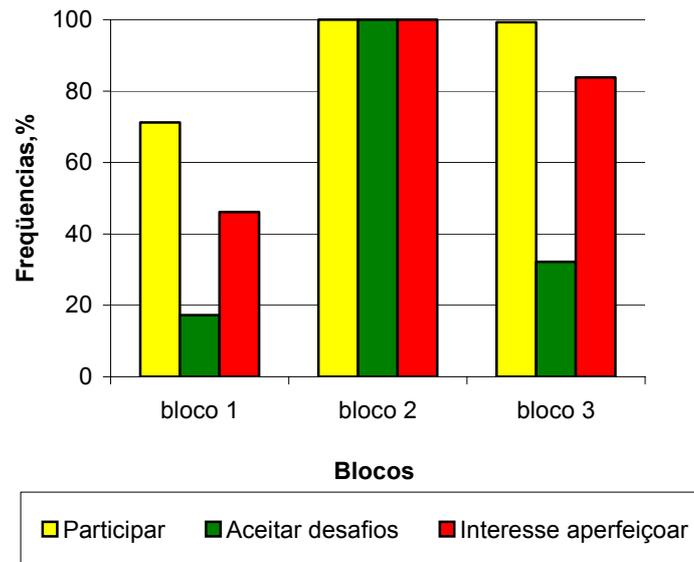


Figura 15- Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 3, “Auto-direção”, para o sub-grupo PNEE-Intervenção pode-se observar o aumento na frequência dos comportamentos “Assumir responsabilidade” ( $f_1=0$  para  $f_3=134$ ) e “Trabalhar com autonomia” ( $f_1=70$  para  $f_3=429$ ) do bloco 1 para o bloco 3, respectivamente. A Figura 16 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 3.

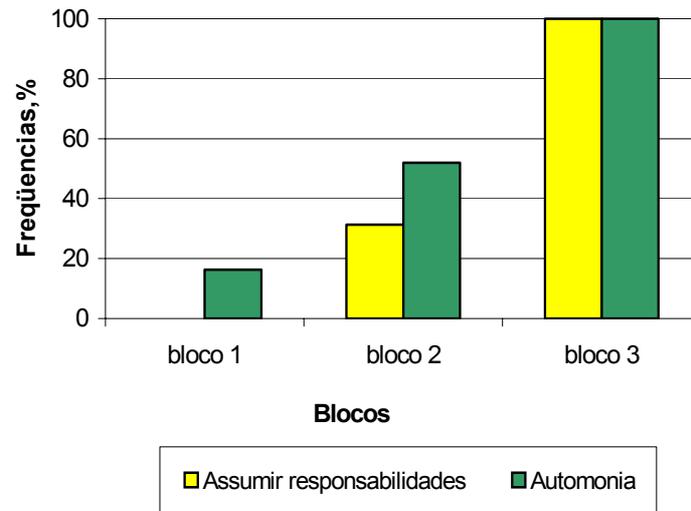


Figura 16- Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 4, “Empatia e Cuidado”, para o sub-grupo PNEE-intervenção pode-se observar nos comportamentos “Ajudar/Cuidar dos outros” ( $f_1=2$ ,  $f_2=26$ ,  $f_3=12$ ) e “Cooperar” ( $f_1=14$ ,  $f_2=26$ ,  $f_3=25$ ) um aumento da frequência do bloco 1 para o bloco 2 e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3, entretanto, essa diminuição permanece acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 17 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 4.

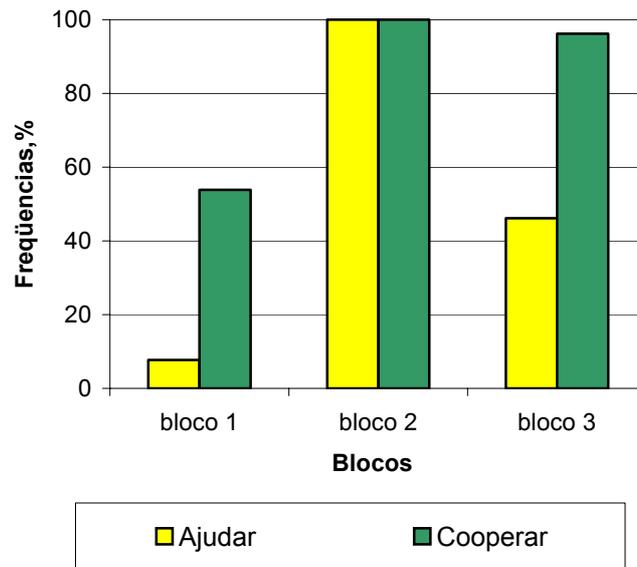


Figura 17- Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo PNEE-Intervenção.

Para uma observação mais detalhada dos resultados, as frequências dos comportamentos do sub-grupo n-PNEE-Intervenção também foram transformadas em percentuais nos diferentes níveis de responsabilidade social e pessoal. O cálculo da percentagem foi baseado na maior frequência de cada comportamento nos blocos 1, 2 e 3. Nas Figuras 18,19,20,21,22 pode-se observar a presença de todos os comportamentos descritos nos diferentes níveis, exceto atitudes referentes a “Respeitar os sentimentos dos outros” e “Cuidar de si”, as quais não foram incorporadas pelas crianças n-PNEE durante o período interventivo.

De modo geral, para o sub-grupo n-PNEE-Intervenção, os comportamentos mais frequentes nos blocos 1 e 2 de avaliação foram: “Participar nas atividades” ( $f_1=2576$  e  $f_2=3298$ ), “Respeitar os direitos dos outros” ( $f_1=853$  e  $f_2=1118$ ) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” ( $f_1=571$  e  $f_2=744$ ). No bloco 3 os comportamentos mais frequentes foram: “Participar nas atividades” ( $f_3=3716$ ), “Respeitar os direitos dos outros” ( $f_3=1299$ ) e “Trabalhar com autonomia” ( $f_3=822$ ).

Em relação aos comportamentos menos aceitos socialmente e descritos no nível 0, “Não assumir responsabilidade”, apresentados pelo sub-grupo n-PNEE-Intervenção, pode-se observar um aumento do comportamento “Não assumir responsabilidade/Culpar os outros” do bloco 1 ( $f_1=2$ ) para o bloco 2 ( $f_2=6$ ) e uma diminuição no bloco 3 ( $f_3=0$ ), sendo que, essa diminuição permaneceu abaixo da frequência do bloco 1. Nos comportamentos “Não participar” ( $f_1=163$  para  $f_3=90$ ), “Ridicularizar os outros/Zombar dos outros” ( $f_1=18$  para  $f_3=2$ ), “Abusar/Agredir verbal ou fisicamente” ( $f_1=30$  para  $f_3=15$ ), “Interromper/Interferir na aula” ( $f_1=145$  para  $f_3=108$ ) e “Não compartilhar materiais” ( $f_1=10$  para  $f_3=2$ ) pode-se observar uma diminuição da frequência do bloco 1 para o bloco 3. A Figura 18 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 0.

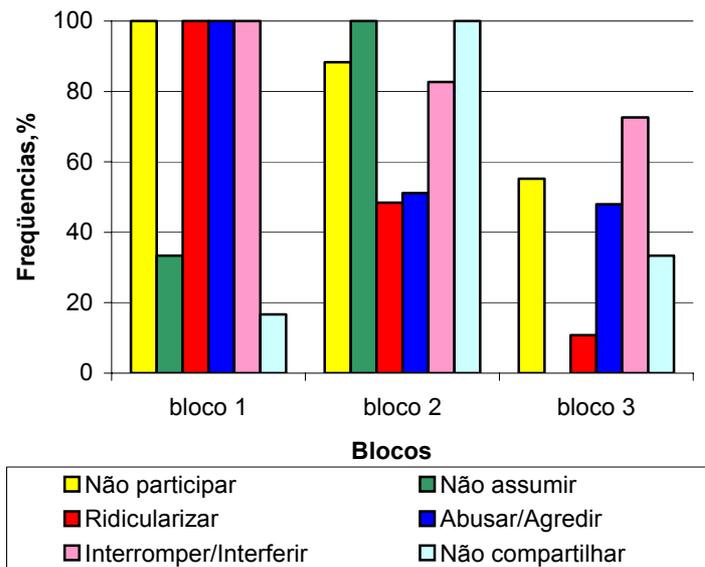


Figura 18- Representação gráfica dos comportamentos do nível 0 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 1, “Auto-controle”, para o sub-grupo n-PNEE-Intervenção pode-se observar o aumento na frequência do comportamento “Respeitar os direitos dos outros” do bloco 1 ( $f_1=853$ ) para o bloco 3 ( $f_3=1299$ ). No comportamento “Auto-controle” observa-se

uma diminuição do bloco 1 ( $f_1=54$ ) para o bloco 2 ( $f_2=42$ ) e um aumento para o bloco 3 ( $f_3=46$ ), entretanto, esse aumento permaneceu abaixo da frequência do bloco 1. A Figura 19 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 1.

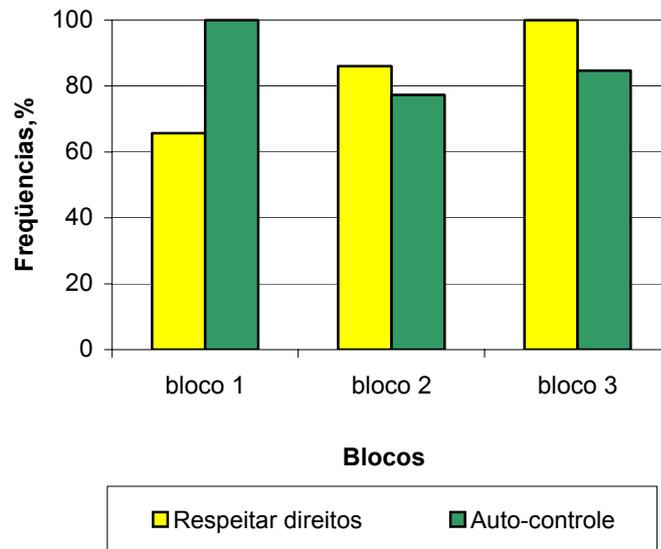


Figura 19- Representação gráfica dos comportamentos do nível 1 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 2, “Envolvimento”, para o sub-grupo n-PNEE-Intervenção pode-se observar o aumento na frequência dos comportamentos “Participar nas atividades” ( $f_1=2576$  para  $f_3=3716$ ) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” ( $f_1=571$  para  $f_3=751$ ) do bloco 1 para o bloco 3. Já no comportamento “Aceitar desafios” observa-se um aumento das frequências do bloco 1 ( $f_1=206$ ) para o bloco 2 ( $f_2=562$ ) e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3 ( $f_3=527$ ), entretanto, essa diminuição permaneceu acima das frequências apresentadas no bloco 1. A Figura 20 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 2.

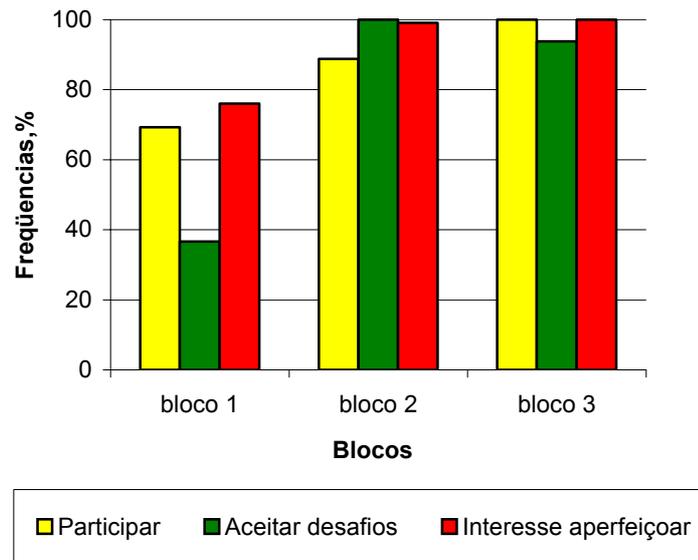


Figura 20- Representação gráfica dos comportamentos do nível 2 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível 3, “Auto-direção”, para o sub-grupo n-PNEE-Intervenção pode-se observar o aumento na frequência dos comportamentos “Assumir responsabilidade” ( $f_1=25$  para  $f_3=281$ ) e “Trabalhar com autonomia” ( $f_1=465$  para  $f_3=822$ ) do bloco 1 para o bloco 3, respectivamente. A Figura 21 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 3.

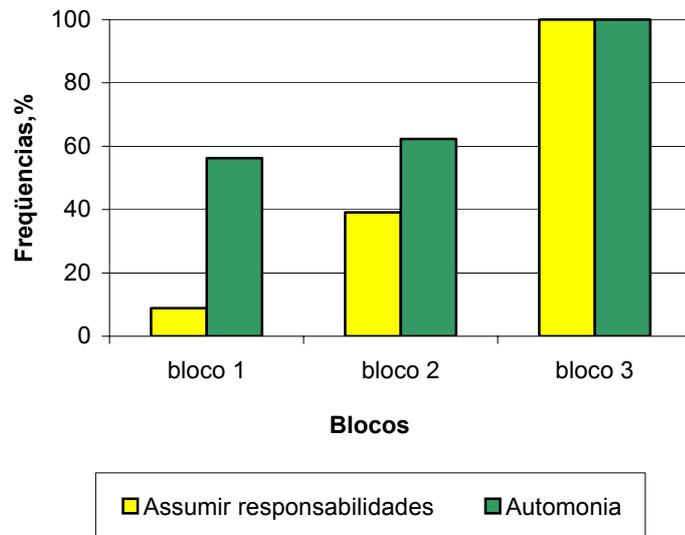


Figura 21- Representação gráfica dos comportamentos do nível 3 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

Em relação ao nível, “Empatia e Cuidado”, para o sub-grupo n-PNEE-Intervenção pode-se observar no comportamento “Ajudar/Cuidar dos outros” um aumento das frequências do bloco 1 ( $f_1=21$ ) para o bloco 2 ( $f_2=67$ ) e uma diminuição do bloco 2 para o bloco 3 ( $f_3=53$ ), entretanto, essa diminuição permaneceu acima das frequências apresentadas no bloco 1. Já no comportamento “Cooperar” pode observar um aumento da frequência do bloco 1 ( $f_1=19$ ) para o bloco 3 ( $f_3=103$ ). A Figura 22 apresenta graficamente as frequências dos comportamentos apresentados no nível 4.

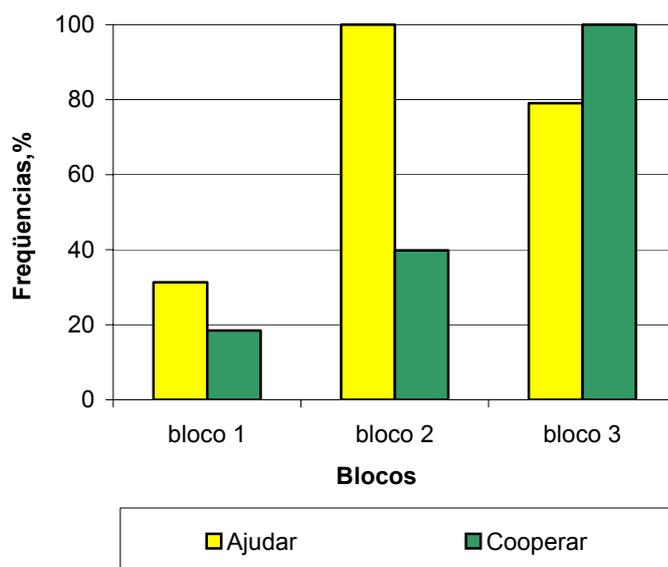


Figura 22- Representação gráfica dos comportamentos do nível 4 apresentados nos blocos de sessões avaliadas do sub-grupo n-PNEE-Intervenção.

A transformação das frequências em percentis para cada sub-grupo enfatiza os resultados significativos do bloco 1 para o bloco 2 e a manutenção no bloco 3, e, ainda mais, esses resultados evidenciam os padrões de mudanças positivas e semelhantes na responsabilidade social e pessoal para os sub-grupos, PNEE-Intervenção e n-PNEE-Intervenção, que participaram do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo refere-se à discussão dos resultados em relação ao (1) desenvolvimento de habilidades motoras das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores dos grupos, Intervenção e Controle; (2) e ao desenvolvimento de habilidades sociais das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores do Grupo de Intervenção. O capítulo foi dividido em duas partes. A primeira parte refere-se aos resultados em relação ao desenvolvimento motor, e a segunda parte refere-se aos resultados em relação ao desenvolvimento social.

### **5.1 DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Crianças, portadoras (PNEE) e não portadoras de necessidades educacionais especiais (n-PNEE), do Grupo de Intervenção demonstraram ganhos significantes nas habilidades de locomoção e de controle de objeto do pré-teste para o pós-teste, enquanto que as crianças, PNEE e n-PNEE, do Grupo Controle mantiveram o mesmo desempenho nas habilidades de controle de objeto, não evidenciando mudanças positivas, e ainda mais demonstraram decréscimo no desempenho das habilidades de locomoção do pré-teste para o pós-teste. Esses decréscimos observados no Grupo Controle são congruentes com as pesquisas recentes (GOODWAY & BRANTA, 2003; VALENTINI & RUDISILL, 2004a) que apontam decréscimos significativos em desempenho de crianças com atrasos motores, do pré-teste para o pós-teste, em Grupos Controles em habilidades de locomoção.

Em relação aos ganhos observados no Grupo de Intervenção, esses resultados são semelhantes às pesquisas prévias os quais sugerem que crianças com atrasos motores se

beneficiam de programas interventivos os quais oferecem no decorrer de, em média 12 semanas, oportunidades variadas de prática das diversas habilidades fundamentais, auxiliando essas crianças na construção de parâmetros motores mais eficientes (KELLY et al. apud HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b; VALENTINI, 2002a, 2002b).

Os desempenhos superiores das crianças n-PNEE do Grupo de Intervenção quando comparadas com as crianças n-PNEE, do Grupo Controle têm sido previamente reportado na literatura (GOODWAY & BRANTA, 2003; HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b; VALENTINI, 2002a, 2002b). Kelly et al. apud Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999) sugerem que ganhos qualitativos e quantitativos em 6 habilidades motoras de crianças n-PNEE do Grupo de Intervenção. Valentini (1997, 1999, 2002a, 2004a) sugere que as crianças submetidas a programas interventivos de 12 semanas demonstraram ganhos significantes nas habilidades de correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, saltitar, correr lateralmente, rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro. Goodway-Shiebler apud Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999) reportam que crianças com risco de atraso no desenvolvimento obtiveram ganhos nas habilidades motoras fundamentais (locomoção e controle de objeto). Valentini (1997 e 2002b), em pesquisa com crianças já diagnosticadas com atraso de desenvolvimento, demonstra ganhos significativos nas habilidades motoras fundamentais (locomoção e controle de objeto) das crianças n-PNEE que participarem do Grupo de Intervenção.

Ainda mais, os estudos acima citados destacam que as crianças n-PNEE dos Grupos Controles tendem a não evidenciar mudanças positivas, e ainda, na ausência de intervenções, decréscimo no desempenho dessas crianças são observados, fato detectado no Grupo Controle da presente pesquisa. A estagnação e/ou o decréscimo no desempenho, possivelmente

restringem a participação das crianças em jogos ou brincadeiras que envolvam as habilidades motoras fundamentais, sendo possível que com o passar dos tempos os atrasos se acentuem.

Observa-se que a literatura atual, mesmo ainda não extensiva, apresenta consistência nos padrões de mudanças positivas, embora utilizando-se de diferentes abordagens interventivas, por exemplo Goodway e Branta (2003), Hamilton, Goodway e Haubenstricker (1999) realizaram programas interventivos com uma proposta mais tradicional, utilizando-se de instrução direta, enquanto que Valentini (2002a, 2002b, 2004a) utilizou-se de uma proposta motivacional que privilegia a autonomia e participação efetiva das crianças. Ambos os contextos de aprendizagem propiciam melhoras significativas, entretanto ao comparar essas duas abordagens em um único estudo, Valentini (2004b) evidencia ganhos mais expressivos para contextos motivacionais de maestria quando comparado ao contexto tradicional. A presente pesquisa reforça a eficiência do Contexto Motivacional para a Maestria como apropriado ao desenvolvimento de todas as crianças, PNEE e n-PNEE, participantes.

E mais, os resultados significativos dessa pesquisa são resultados da interação entre as restrições do aprendiz (criança), tarefa (atividades) e ambiente (contexto de aprendizagem) (NEWELL, 1986). O contexto de inclusão e as possibilidades desse ambiente com clima motivacional ampliaram as possibilidades de interação entre crianças PNEE e crianças n-PNEE, conduzindo a ganhos significativos para todos os participantes. Conforme destaca Manoel (1994), no processo de ensino das habilidades motoras, a aquisição das habilidades é resultado de um processo de interação entre a criança e a adequação do ambiente, juntamente com a adaptação das tarefas ao nível de habilidades motoras da criança, portadora ou não de necessidade educacional especial.

As restrições das tarefas apresentadas nessa pesquisa, também contribuíram para os resultados positivos no desempenho motor nas habilidades de locomoção e controle de objeto.

A diversidade de atividades, formas e tamanhos dos implementos (bolas, raquetes, etc) e os níveis de dificuldades das tarefas foram algumas das restrições que contribuíram para os ganhos positivos e significativos do desempenho das crianças do Grupo de Intervenção. A interação dessas restrições possibilitou os ganhos positivos e significativos nas habilidades motoras de locomoção e controle de objetos das crianças, PNEE e n-PNEE do Grupo de Intervenção.

Embora com resultados consistentes, com crianças n-PNEE, a investigação de abordagens inclusivas na intervenção, semelhantes à implementada pela presente pesquisa, é ainda limitada na literatura. Neste contexto de inclusão, é proporcionada às crianças PNEE a observação de padrões de movimentos que muitas vezes não são possíveis de ocorrência em ambientes segregados devido às restrições das crianças.

Os resultados encontrados nessa pesquisa reforçam o posicionamento de Zittel e McCubbin (1996) que o contexto de inclusão é no mínimo semelhante ao contexto segregado em benefícios motores. E mais, esses resultados fortalecem os resultados prévios reportados por Valentini (2002a, 2004a) que por meio de um programa interventivo com crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores, repercutiu em padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades motoras fundamentais (locomoção e controle de objeto) semelhantes para as crianças PNEE e n-PNEE. A autora enfatiza que, contextos que possibilitam tarefas com níveis de desafios diferenciados, o respeito às diferenças individuais e a oportunidade de integrar crianças com níveis de habilidades diferenciadas conduzem a ganhos motores para as crianças PNEE e n-PNEE.

É importante ainda ressaltar que dependendo da natureza da deficiência ou dificuldades, as crianças PNEE necessitam realizar as atividades em maiores quantidades de repetição para então, ocorrer o aprendizado (KREBS, 1994; ZITTEL & MCCUBBIN, 1996), O tempo dos programas interventivos deve, portanto, ser prolongado quando se tratar de

populações especiais, fator esse que foi considerado na presente pesquisa ao ser implementado um programa interventivo de 14 semanas.

Mesmo que o tempo deva ser considerado, o resultado da presente pesquisa, somado ao resultado prévio de pesquisas, reforçam que a atenção no contexto da prática, tornando-o apropriado à necessidade de todos, deve ser considerada para que mudanças positivas nas habilidades de locomoção e controle de objetos sejam observadas para os participantes portadores ou não de necessidades educacionais especiais.

## **5.2 DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais, do Grupo de Intervenção demonstraram mudanças positivas e significativas em habilidades sociais no contexto de aprendizagem, por meio da construção de ações mais responsáveis, no decorrer do Programa de Intervenção Motora Inclusiva. E mais, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais demonstraram mudanças positivas e significativas semelhantes aos seus pares não portadores de necessidades educacionais especiais.

Essas mudanças positivas na responsabilidade social e pessoal foram evidenciadas, principalmente quando comparadas a sessão 5 do bloco 1 com a sessão 15 do bloco 2. Após a sessão 15 pode-se observar a manutenção dos ganhos até o bloco final das sessões, indicando a adoção de níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal, os quais refletem a adoção de atitudes tais como assumir responsabilidades por suas ações, envolver-se nas atividades de forma autônoma, chegando, algumas crianças demonstrar atitudes descritas no nível mais elevado “Empatia e Cuidado”, as quais refletem que essas crianças buscaram ajudar e cooperar com seus pares. Segundo Padilha e Freitas (2002) a adoção de comportamentos como, a ajuda mútua, facilita a conquista da autonomia durante o

aprendizado das habilidades motoras e sociais. E mais, as crianças demonstraram diminuir a variabilidade dos comportamentos ao longo das sessões, principalmente nas últimas sessões. Esse fato indica que o conjunto de ações implementadas no Programa de Intervenção Motora Inclusiva proporcionou, além da conquista de níveis mais elevados, a diminuição de comportamentos discrepantes, tornado assim o grupo mais consistente em torno de regras e normas cooperativamente estabelecidas por meio da reflexão e do diálogo.

Quando analisadas as freqüências dos comportamentos pode-se observar que, no geral, as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, demonstraram uma tendência em aumentar as freqüências em comportamentos dos níveis mais elevados de responsabilidades social e pessoal e uma diminuição da freqüência de comportamentos poucos responsáveis, reduzindo drasticamente (1) o não engajamento nas atividades; (2) o acusar os outros como responsáveis por ações mal sucedidas; (3) o ridicularizar e zombar os pares ou professores, (4) as interferências no andamento das atividades; (5) o sentimento de posse e não compartilhamento de materiais; bem como, (6) as agressões verbais e físicas. É importante notar que mesmo as crianças que permaneceram em níveis de desenvolvimento social menos elevados no decorrer intervenção evidenciaram uma tendência da diminuição das freqüências desses comportamentos e uma contínua presença de comportamentos de níveis mais elevados ao longo do programa. A variabilidade dos níveis apresentados pelas crianças do Grupo de Intervenção no decorrer de sessões analisadas pode ser explicada pelo fato que as crianças nem sempre apresentam um progresso linear de adoção de um nível para outro, ao longo das aulas de educação física, conforme sugere Hellison (2003).

E mais, a variabilidade dos níveis e as freqüências dos comportamentos podem também ser explicadas pela interação das restrições do aprendiz (criança), tarefa (atividades) e ambiente (contexto de aprendizagem) (NEWELL, 1986). Um exemplo de restrição do

aprendiz pode ser as faltas por motivos de saúde durante a intervenção, bem como, as dificuldades de engajarem-se efetivamente em tarefas que não lhe interessavam e/ou a falta de parâmetros de avaliação do desempenho real, esses fatores combinados ou isoladamente, podem ter inibido a presença mais freqüente do comportamento de interesse em aprender e aperfeiçoar as habilidades motoras, restringindo o desempenho em algumas habilidades (restrição da tarefa). E mais, as crianças PNEE, em geral, embora tenham aumentado significativamente a participação e a autonomia na resolução de problemas, necessitaram da presença do professor, em alguns momentos ao iniciar as atividades.

Da natureza da tarefa dependem as restrições da própria tarefa e essas restrições estão relacionadas com a variabilidade, e, possivelmente, com a adoção de níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal das crianças do Grupo de Intervenção. As restrições da tarefa envolvem o objetivo da tarefa, as regras e os materiais envolvidos na execução da atividade. Logo, o sentimento de prazer em executar atividades lúdicas com níveis de desafios otimizados e a competência percebida ao realizar a atividade com sucesso ao longo da intervenção das crianças podem ter facilitado o aumento significativo da participação nas atividades. As regras estabelecidas em cooperação em relação a cuidar dos materiais, esperar a sua vez, auxiliar os colegas, possivelmente restringiram comportamentos de não participação, menosprezo aos colegas e interferência desnecessária durante a instrução.

Na presente pesquisa, a consideração dos pressupostos da pesquisa aplicada, associado à perspectiva inclusiva conduziu a mudanças nas interações sociais de crianças PNEE e n-PNEE, as quais passaram a adotar atitudes em que a responsabilidade por si mesmas (“Participar nas atividades”, “Interesse em aprender e aperfeiçoar”, “Trabalhar com autonomia”) e pelos colegas (“Respeitar os direitos dos outros”, “Cooperar”) enriqueceram-se e ampliaram-se para níveis mais elevados.

Os níveis desenvolvimentista, “Auto-controle” e “Envolvimento”, os quais, são considerados o início do desenvolvimento da responsabilidade social, contribuíram para o estabelecimento de um contexto de aprendizagem positiva e significativa, pois comportamentos como respeitar, participar, aceitar desafios e interesse em aprender tornaram-se parte do cotidiano interventivo. Os dois níveis seguintes, “Auto-direção” e “Empatia e Cuidado”, ao serem progressivamente adotados pelas crianças, as quais passaram a exibir comportamentos como assumir responsabilidades, participar com autonomia, cooperar, ajudar os pares, permitiram a professora/pesquisadora ensinar com mais liberdade e independência todas as crianças, principalmente as crianças que necessitam de maiores auxílios na execução das atividades, reforçando as experiências positivas para todas as crianças e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal.

Portanto, o contexto de aprendizagem apresenta as restrições do ambiente, que são restrições externas ao aprendiz (criança). O clima motivacional construído com a estrutura TARGET, o qual mapeou estratégias de tarefas desafiadoras, promoção da autonomia, reconhecimento das conquistas, agrupamentos que acomodaram a diversidade de habilidades motoras e sociais, parâmetros de avaliação individualizado e auto-avaliação, bem como, respeito ao ritmo de aprendizagem individual, contribuíram para o aumento das frequências ou a manutenção das frequências dos comportamentos mais responsáveis e ao mesmo tempo pode ter inibido o aumento dos comportamentos menos responsáveis.

A diminuição de comportamentos sociais não adequados a adoção de atitudes mais responsáveis por si e pelos outros observados nessa pesquisa são congruentes com o resultados de DeBusk e Hellison (1989). Esses pesquisadores ao implementarem programas de intervenção com de atividades motoras, observaram que ao longo das sessões, as estratégias utilizadas, as quais também enfatizavam o auto-controle e a cooperação para com os colegas, conduziram à diminuição da agressividade e o aumento do companheirismo entre

os pares, repercutindo positivamente no desenvolvimento social de adolescentes. Resultados semelhantes, também são reportados por Hastie e Buchanan (2000), os quais desenvolvendo uma metodologia que priorizava a autonomia e respeito entre os pares associados a um programa de esportes, observaram que o programa esportivo proporcionou experiências que conduziram as crianças a adotarem atitudes positivas na interação social.

Corroborando, Hellison (2003), Hellison e Templin (1991) afirmam que incentivar a reflexão sobre a adoção ou não de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis possibilita ganhos no desenvolvimento social das crianças e jovens, durante a prática de atividades motoras. Segundo Compagnone (1995) a reflexão contribui para aumento da consciência nas crianças, que é o primeiro passo para conceder o poder às crianças sobre seus comportamentos e atitudes.

O resultado da presente pesquisa alinha-se também com os resultados reportados pelos estudos de Bibby et al. (2002), Boato e Oliveira (1999), Hollomon, Dobbins e Scott (1998), Ramey e Ramey (1998), Sayers, Cowden e Sherril (2002), embora em contextos segregados, promoveram em crianças PNEE mudanças qualitativas e positivas nas interações sociais.

É importante ressaltar que nos estudos reportados acima alguns retratam mudanças sociais significativas para crianças de desenvolvimento típico em aulas de educação física e programas esportivos interventivos (DeBUSK & HELLISON, 1989; HASTIE & BUCHANAN, 2000), e em outros esses ganhos são observados para crianças PNEE, porém em ambientes segregados (WRIGHT, WHITE, GAEBLER-SPIRA, 2004). Até o momento não foi encontrado na literatura, estudos que tenham investigado o desenvolvimento social em ambientes de inclusão, especificamente na aprendizagem motora de crianças. No delineamento experimental da presente pesquisa, as reflexões relevantes de Bricker e Cripe apud Block e Davis (1996), Rimmer e Kelly (1989), Sander apud Block e Davis (1996), foram considerados, ou seja, de que o desenvolvimento das habilidades motoras amplas em

crianças portadoras de necessidades educacionais especiais é essencial para o desenvolvimento das habilidades social e motoras mais complexas, sendo o mesmo privilegiado no contexto inclusivo. O contexto de atividade motora assegura o desenvolvimento das crianças por ser um ambiente interativo e para muitas crianças extremamente atrativo (HELLISON, 2003). E mais, esse contexto possibilita uma maior demonstração de qualidades pessoais e sociais quando comparado a outros ambientes educacionais devido às possibilidades de vivenciar experiências imediatas que conduzem a benefícios sociais e pessoais.

Em contexto de atividades motoras onde é ensinado sobre a importância da adoção de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis é possível observar crianças demonstrando espírito de cooperação, trabalho em equipe e comunicação, construindo habilidades sociais que possibilitam a tomada de decisão e a resolução de problemas (JENKINS, 2004). E mais, esse contexto permite que a criança reconheça e respeite as diferenças individuais e igualdades com as outras crianças, além de reconhecimento deste contexto como referência de um contexto que fornece oportunidades para divertimento, desafios, auto-expressão e interação social.

## 6 CONCLUSÃO

A literatura contemporânea sobre programas interventivos apresenta pesquisas com diversas populações, como crianças com desenvolvimento típico (KELLY et al. apud HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999), crianças com risco de atraso de desenvolvimento (HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; GOODWAY-SHIEBLER apud HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999), crianças com atrasos motores (VALENTINI, 1997, 2002b), crianças portadoras e não portadoras de necessidade educacionais especiais com atrasos motores em contexto inclusivo (VALENTINI, 2002a; VALENTINI & RUDISILL, 2004a; KELLY, GAGGER, WALKLEY apud ZITTEL & McCUBBIN, 1996; ZITTEL & McCUBBIN, 1996), crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em contextos segregados (SAYERS et al., 1996; ULRICH & ULRICH apud SAYERS, COWDEN & SHERRIL, 2002).

O primeiro ponto convergente de todas essas pesquisas reside na importância, destacada pelos autores, de intervir com essas populações o mais breve possível para que os atrasos no desenvolvimento motor, social e cognitivo não se acentuem e nem se configurem em atrasos permanentes, ocasionando futuros fracasso escolar e isolamento social. Outro ponto convergente das pesquisas abrange os resultados sobre os ganhos nos aspectos, motores, sociais e cognitivos de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, em decorrência da implementação dos programas interventivos.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa desenvolvida em um ambiente inclusivo implementou um contexto flexível e apropriado ao desenvolvimento de todas as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais. E mais, a estrutura desse contexto conduz à adoção de um comportamento não competitivo entre as crianças, o que

segundo Padilha e Freitas (2002), garantem a participação de todos e o respeito à individualidade de cada criança.

Os resultados encontrados nesta pesquisa confirmam os resultados já apresentados em pesquisas anteriores (HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999; SAYERS et al., 1996; VALENTINI, 1997, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b; ZITTEL & McCUBBIN, 1996), onde programas de intervenção motora proporcionaram ganhos nas habilidades motoras de locomoção e de controle de objeto nas crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais. E mais, a presente pesquisa contribuiu para a literatura atual evidenciando que crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, que participaram da intervenção demonstraram mudanças positivas e significativas no desenvolvimento social no contexto de aprendizagem, por meio da conquista dos níveis de responsabilidade social e pessoal mais elevados, fator pouco pesquisado até o momento no ambiente de educação física inclusiva. Ressalta-se, ainda, os benefícios da utilização de estratégias de responsabilidade social e pessoal em ambientes motores inclusivos que, até o presente, não são reportados na literatura.

A possibilidade desses resultados residiu na natureza das experiências motoras e sociais proporcionado pelo Programa de Intervenção Motora Inclusiva. No programa o movimento foi utilizado como veículo facilitador para desenvolver as habilidades motoras e sociais das crianças, por meio da motivação e estruturação de aulas que apresentavam novos desafios motores e sociais para todas as crianças rotineiramente. Consolidando uma participação efetiva, onde as restrições individuais, evidenciadas pela diversidade nos níveis de desenvolvimento motor e social, não impediram o engajamento nas tarefas motoras e nas organizações em pares, grupos e no grande grupo.

Nesta perspectiva de inclusão de todas as crianças, o Contexto Motivacional para a Maestria proporcionou um clima de motivação adequada para o aprendizado das habilidades

motoras e sociais das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais. E mais, a diversidade das tarefas, presente neste contexto inclusivo, possibilitou à criança perceber suas necessidades e limitações, através da visualização de vários níveis de habilidades e de dificuldades das atividades. Esse contexto proporcionou ainda, à criança perceber que faz parte de um grupo heterogêneo e que possui um papel dentro desse grupo de acordo com suas potencialidades e conquistas.

E mais, o enriquecimento das habilidades sociais e motoras das crianças portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais participantes dessa pesquisa, reforça a importância do processo de inclusão educacional como veículo para promover e facilitar a interação social entre as crianças no contexto de aprendizado. E, ao mesmo tempo, esse contexto promove a todas as crianças experiências educacionais de qualidade nos aspectos motores, sociais e cognitivos. Nesta perspectiva, preconceitos relacionados a possíveis prejuízos, ineficiências do ensino para as crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, em função do contexto inclusivo, são postos em questionamentos, ao mesmo tempo que, é lançado um desafio de reflexão individual, aos professores de educação física, sobre a forma de estruturação do contexto de aprendizagem motora.

Futuras pesquisas podem ser desenvolvidas procurando investigar os efeitos de programas de intervenções motoras em variáveis como engajamento, percepção de competência e aceitação dos pares, procurando avaliar a influência conjunta dessas variáveis no desenvolvimento motor e social das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores em um contexto de aprendizagem inclusivo. Outro ponto importante a ser investigado, reside na questão da quantidade de sessões necessárias para a adoção de níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal por

parte das crianças, e, se após a adoção desses níveis, as crianças transferem esses ganhos sociais e pessoais para outros ambiente como casa, parques, recreio.

## REFERÊNCIAS

- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: G.C. Robertes (ed). **Motivation in sport and exercise**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1992a.
- Classroom: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, p. 409-414, 1992b.
- AUXTER, David; PYFER, Jean; HUETTIG, Carol. **Principles and methods of adapted physical education and recreation**. 7 ed. United State: Mosby, 1993.
- BIBBY, Peter et al. Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. **Research in Developmental Disabilities**, v.23, n.1, p. 81-104, 2002.
- BLOCK, Martin E.; DAVIS, Timothy D. An Activity-Based Approach to Physical Education for Preschool Children with Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v 13, n 3, p 203-246, 1996.
- BLOCK, Martin. Including preschool children with disabilities. **Journal Physical Education, Recreation, and Dance**. v.64, p. 45-49, 1994.
- BOATO, Elvio M.; OLIVEIRA, Ricardo J. de. Intervenção Pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada à deficiência visual embasada na teoria das emoções de Henri Wallon. **Tema Pedagogia**, Rio de Janeiro, ano 5, n 13, p.3-9, Setembro, 1999.
- BUCHANAN, Alice M. Contextual challenges to teaching Responsibility in a Sport Camp. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.20, n 2, p. 155-171, 2001.
- CHEN, W.; ZHU, A. Revisiting the assumptions of inferential statistical analyses: A conceptual guide. **Quest**, 53, p 418-489, 2001.
- COACLEY, J. Socialization and sport. In R. N. Singer, M. Murphey, I. K. Tennants (eds) **Handbook of research on sport Psychology**. New York: Macmillan. 1993.
- COELHO, Ivone, de A. **O professor do ensino regular frente o processo de inclusão do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais**. Florianópolis, 1998. Trabalho acadêmico (Monografia), Curso de Especialização, Universidade Federal de Santa Catarina.
- COMPAGNONE, N. Teaching responsibility to rural elementary youth: going beyond the urban at-risk boundaries. **Journal Physical Education, Recreation, and Dance**. V.66, n 6, p.58-63, 1995.
- CONNOR-KUNTZ, Fiona; DUMMER, Gail M. Teaching Across the Curriculum: Language Enriched Physical Education for Preschool Children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.13, n 3, p. 302-315, 1996.

CRAFT, Diane H. Learning Disabilities. In: WINNICK, Joseph P. (ed). **Adapted Physical Education and Sport**. USA: Human Kinetics, 1990a. p. 177-193.

----- Sensory Impairments. In: WINNICK, Joseph P.(ed). **Adapted Physical Education and Sport**. USA: Human Kinetics, 1990b. p. 209-228.

DALLAL, Gerard E. **Intention-to-treat Analysis**. 1998. Disponível em: <[www.tufts.edu/gdallal/itt.htm](http://www.tufts.edu/gdallal/itt.htm)> Acesso em 30 de junho de 2004.

DAWSON, Jennifer E.; MATSON, Johnny L.; CHERRY, Katie E. Na Analysis of Maladaptive Behaviors in Parsons with Autismo, PDD-NOS, and Mental Retardation. **Research in Developmental Disabilities**, v.19, n.5, p. 439-448, 1998.

DeBUSK, Michael; HELLISON, Donald. Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.8, p. 104-112, 1989.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais**. 2 ed. Petrópolis:Vozes, 1999, 206p.

DePAUW, Karen P.; DOLL-TEPPER, Gudrun. Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality ? The inclusion debate and bandwagon discourse. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v 17, n 2, p135-143, 2000.

EPSTEIN, J. Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In: HAWKINS, R.; MacRAE B. (eds) **Policies for America's public schools**. Norwood: NJ: Ablex.1988. p. 78-97.

----- Family structure and students motivation: A development perspective. In: AMES, C; AMES R. (eds). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1989. vol 3. p. 7259-295.

FAGUNDES, Antônio Jairo da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**, 12 ed. São Paulo: EDICON, 1999.

FREITAS, Soraia, N.; CASTRO, Sabrina F. de. Representação social e Educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. 2004. **Educação Online**. Disponível em: <[www.educaonline.pro.br/](http://www.educaonline.pro.br/)>. Acesso em 30 de junho de 2004.

EVAGGELINO, Christina; TSIGILIS, Nikolaos; PAPA, Areti. (2002). Construct Validity of the Test of Gross Motor Development: A Cross-Validation Approach. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v19, 483-495.

GABBARD, Carl P. **Lifelong Motor Development**. 3 ed. Boston:Ally and Bacon, 2000.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GOODWAY, Jaqueline; BRANTA, C F. Influence of a Motor Skill Intervention on Fundamental Motor Skill Development of disadvantaged preschool children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v.74, n 1, p. 36-46, 2003.

HAMILTON, Michelle; GOODWAY, Jacqueline; HAUBENSTRICKER, John. Parente-Assisted Instruction in a Motor Skill Program for At-Risk Preschool Children. **Adapted Physical Activity Quarterly**,v 16,n 4, p.415-426,1999.

HASTIE, Peter A.; BUCHANAN, Alice M. Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v.71, n 1, p. 25-35, 2000.

HAYWOOD, Kathleen M. **Laboratory Activities for Life Span Motor Development**. 2 ed.USA: Human Kinetics, 1993.

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

HELLISON, Donald; TEMPLIN, Thomas J. **A reflective approach to teaching physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1991.

HELLISON, Donald. **Goals and Strategies for Teaching Education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1985.

-----**Teaching Responsibility through Physical Activity**. 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

----- Physical Education for disadvantaged youth. **Journal Physical Education, Recreation, and Dance**. v.61, n 6, p. 36-37, aug.1990a.

----- Teaching Physical Education to at-risk youth in Chicago-a model. **Journal Physical Education, Recreation, and Dance**. v.61, n 6, p. 38-39, aug.1990b.

----- The Whole Person in Physical Education Scholarship: toward integration. **Quest**. v.43, n 3, p. 307-318.1991.

HOLLOMON, Holly A.; DOBBINS, Dionne R; SCOTT, Keith. The Effects of Biological and Social Risk Factors on Special Education Placement: Birth Weight and Maternal Education as an Example. **Research in Developmental Disabilities**, v.19, n.3, p. 281-294, 1998.

HUSTZLER, Yeshayahu et al. Perspectives of Children with Physical Disabilities on Inclusion and Empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quarterly**,v 19, n 3, p.300-317, 2002.

JENKINS, Jayne M. Student-led play days: incorporating student assessment. **Strategies**. v. 17 n3, p 15-20, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan.. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (orgs). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KREBS, Patrícia. Mental Retardation. In: WINNICK, Joseph P. (ed). **Adapted Physical Education and Sport**. 2 ed. USA : Human Kinetics, 1994. p. 93-110.

KUNH, David E. et al. The relationship of social skills as measured by the MESSIRE to rumination in persons with profound mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, v.22, n.6, p. 503-510, 2001.

LIBERMAN, Lauren J; HOUSTON-WILSON, Cathy; KOZUB, Francis M. Perceived Barriers to including students with Visual Impairments in General Physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.19, n 3, p. 364-377, 2002.

LIENERT, Christoph; SHERRIL, Claudine; MYERS, Bettye. Physical Educators' Concerns about Integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v 18, n 1, p.1-17, 2001.

LOOVIS, Michael E. Behavioral Disabilities. In: WINNICK, Joseph P. (ed). **Adapted Physical Education and Sport**. USA: Human Kinetics, 1990. p. 195-207.

MANOEL, Edison de J. Desenvolvimento Motor: implicações para a Educação Física I. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 8, n1, p 82-97, 1994.

MARQUES, Inara.. A Teoria dos Estágios aplicada aos estudos do Desenvolvimento Motor: uma revisão. **Revista da Educação Física**, v. 1, p. 13-18, 1996

McCLENAGHAN, Bruce. Motor Development. In: WINNICK, Joseph P. (ed). **Adapted Physical Education and Sport**. USA: Human Kinetics, 1990. p. 315-333.

NEWELL, K. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M. G.; WHITING, H. T. (eds) **Motor development in children: aspects of coordination and control**. Dordrecht, The Netherlands: Nijhof, 1986.

NICHOLLS, J. **The competitive ethos and democratic educations**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

NICHOLLS, John G, Conceptions of Ability and Achievement Motivation. **Research on Motivation in Education Student Motivation**, v 1, 1984.

PACHECO, Domingo B.; VALENCIA, Rosário P. A Deficiência Mental. In: BAUTISTA, Rafael (org). **Necessidades educativas especiais**. 2 ed. Lisboa: Dinalivro, 1993. p. 209-223.

PADILHA, Sandra M. A; Soraia N. FREITAS. A Educação Física Adaptada no contexto da escola inclusiva. **Cinergis**, v.3 ,n1, p.23-32, 2002.

PAYNE, Gregory V.; ISAACS, Larry D. **Human Motor Development: a lifespan approach**. 5 ed. USA: McGraw-Hill, 2002.

PORRETTA, David L. Cerebral Palsy, Amputations, and other Orthopedic Impairments. In: WINNICK, Joseph P. (org). **Adapted Physical Education and Sport**. USA: Human Kinetics, 1990. p. 229-250.

RAMEY, Craig et al.. Early Intervention: Why, For whom, How, At what cost? In: **Clinics in Perinatology**, v. 17, n 1, 1990. p. 47-55.

RAMEY, Craig T.; BRYANT, Donna M.; SUAREZ, Tanya M. Early Intervention: Why, For whom, How, At what cost? **Clinics in Perinatology**, v.17, n.1, p. 47-55, 1990.

RAMEY, Craig T.; RAMEY, Sharon L. Prevention of Intellectual Disabilities: Early Interventions to improve Cognitive Development. **Preventive Medicine**, v. 27, p. 224-232, 1998.

REID, Greid. Preparação Profissional em Atividade Física Adaptada: Perspectivas Norte Americanas. **Revista da Sociedade Motora Adaptada**, v.5, n 1, p. 1-4, 2000.

RIMMER, James H.; KELLY Luke E. Gross Motor development in Preschool children with Learning Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.6, n 3, p. 268-279, 1989.

RUIZ, José R. G.; ORTEGA, José L. G. As Perturbações da linguagem verbal In: BAUTISTA, Rafael (org). **Necessidades educativas especiais**. 2 ed. Lisboa: Dinalivro, 1993. p. 83-110.

SASSAKI, Romeu, K. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. **Integração**, Brasília, ano 8, nº 20, 1998. Entrevista.

SAYERS, L. Kristi; COWDEN, Jo E.; SHERRIL, Claudine. Parent's Perceptions of Motor Interventions for Infants and toddlers with Down Syndrome. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.19, n 2, p. 199-219, 2002.

SAYERS L. Kristi et al. Qualitative analysis of a Pediatric Strength Intervention on the Developmental Stepping Movements of Infants with Down Syndrome. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.13, n 3, p. 247-268, 1996.

SHERRIL, Claudine. **Adapted Physical Education and Recreation**. Texas: WCB, 1986.

-----Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan, 5 ed. Dubuque, IA: WCB/McGraw-Hill, 1998.

THEEBOOM, Marc, De KONP, Paul; WEISS, Maureen R. Motivation Climate, Psychological Responses, and Motor Skill Development in Children's Sport: a Field-based Intervention Study. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.17, p. 294-311, 1995.

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

ULRICH, Dale. The test of gross motor development, 2 ed. Austin, Taxes: Prod-Ed, 2000.

VALENTINI, Nadia C. **The influence of two motor skill interventions on the motor skill performance, perceived physical competence, and intrinsic motivation of kindergarten children.** Unpublished Master's Thesis, Auburn University, Auburn, Al. 1997.

----- **Mastery motivational climate motor skill intervention: Replication and follow-up.** Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Auburn, Al. 1999.

----- A influência de uma Intervenção Motora com Contexto de Motivação para a Maestria no Desenvolvimento motor de crianças portadoras ou não de necessidades especiais: uma perspectiva inclusiva. In: III Seminário de Comportamento Motor. Gramado. **Anais.** 2002a.

----- A influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Percepção de Competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física.** v. 16, n1, p 61-75, 2002b.

----- Percepção de Competência e Desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Revista Movimento.** v. 8, n2, p 51-62, 2002c.

----- Visual Cues, Verbal Cues and Child Development. **Strategies.** v. 17 n3, p 21-23, 2004.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary E.; GOODWWAY, Jacqueline D. Incorporating a Mastery Climate into Physical Education: It's Developmentally Appropriate! **Journal Physical Education, Recreation, and Dance.** v.70, n 7, p. 28-32, sept.1999a.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary E.; GOODWWAY, Jacqueline D. Mastery climate: Children in charge of their own learning. **Teaching Elementary Physical Education.** v.10, p. 6-10.1999b.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary E. Effectiveness of an Inclusive Mastery Climate Intervention on the Motor Skill Development of children. **Adapted Physical Activity Quarterly,** (in prelo), 2004a.

----- Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education,** v.23, p. 216-234, 2004b.

WINNICK, Joseph P. **Adapted Physical Education and Sport.** USA: Human Kinectes, 1990.

WRIGHT, Paul M.; WHITE, Katherine; GAEBLER-SPIRA, Deborah. Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted Physical Activity: A collective case study. **Journal of Teaching in Physical Education,** v.23, n 1, p. 71-87, 2004.

XIANG, Ping; LEE, Amelia; WILLIANMSON, Lynn. Conceptions of Ability in Physical Education; Children and Adolescents. **Journal of Teaching in Physical Education,** v.20, n 3, p. 282-294, 2001.

ZARDO, Sinara P.; FREITAS, Soraia, N. A literatura infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva. 2004. **Revista Virtual Partes**, São Paulo, Disponível em: <[www.partes.com.br/](http://www.partes.com.br/)>. Acesso em 30 de junho de 2004. p 1-5, 2004.

ZITTEL, Lauriece L.; McCUBBIN, Jeffrey A. effect of na Integrated Physical education setting on motor performance of Preschool children with Developmental delays. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.13, n 3, p. 316-333, 1996.

## APÊNDICES

APÊNDICE A- Planejamento das atividades do Programa de Intervenção Motora Inclusiva.

As sessões foram organizadas em circuito e planejadas previamente seguindo a avaliação motora inicial (pré-teste). As atividades foram organizadas em estações formando um circuito de atividades.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 08 e 10 de setembro de 2003 (segunda e quarta)**

**AULA 1- ENFASE:** Salto com 2 pés e Salto com 1 pé (saltito), Passada (Adaptação)

**MATERIAIS:** 23 bambolês, 01 colchões, 02 colchonetes, 03 cordas (01 verde e 02 brancas), 04 figuras geométricas (02 triângulos, 01 círculo, 01 quadrado), 01 cesta plástica, 04 traves de equilíbrios (02 grossas e 02 finas), 03 steps, 4 pezinhos de borracha, sacola de saquinhos de arroz, 04 cones alaranjados, 06 cones pretos com números, 1 balão, lã, 01 cabo de vassoura, peixes, fogões, coelhos, cobras, tartarugas, sol, lua.

Atividades:

- 1- Salto com 2 pés: saltar no colchão: tocar no balão, ou no sol ou na lua. Cair sobre uma das figuras geométricas que estão costuradas no colchão (forma e cores diferentes).
- 2- Espaço Temporal: Passar por dentro dos bambolês (colchonetes) e das figuras geométricas.
- 3- Salto com 1 pé (saltito): saltar 3 vezes com 1 pé (03 bambolês vermelho e 03 amarelos) trocar e pular mais 3 vezes (03 bambolês verde e 03 vermelho) com outro pé. Levar os filhotes coelhos para a mamãe coelho que está na toca.
- 4-Trave e corda de equilíbrio: caminhar por cima da trave de equilíbrio (para frente, para trás, de lado). Procurar não cair para não molhar os pés no riacho com peixes.
- 5- Passada (pulão): pular por cima os sacos de arroz. Cuidar para não pisar em cima da das pedras (sacos de arroz) para não escorregar e também não pisar em cima das cobras e tartarugas.
- 6- Salto com 1 (saltito) e com 2 pés: saltar 3 vezes com 1 pés (03 bambolês de uma cor), saltar com os 2 pés sobre a corda (cuidar para não queimar no fogo), saltar 1 vez com 1 pé, saltar com os 2 pés sobre a corda (cuidar para não queimar no fogo), saltar 3 vezes com o outro pé (03 bambolês de uma cor).

**Organização desta primeira sessão:**

- Explicação dos painéis e a estruturação da sala de aula.
- Conversa sobre as regras, discussão sobre a adoção de atitudes adequadas ao convívio social. Escrita das regras no quadro branco.
- Apresentação das crianças e dos monitores. Será pedido que as crianças falem o que elas sabem fazer bem.
- Explicação do circuito e suas atividades.
- Divisão das crianças, 03 grupos com 3 crianças, 03 grupos com 4 crianças.
- Execução das atividades, sendo que nesta sessão as crianças irão explorar o circuito, não sendo enfatizado muito as palavras chaves.
- Ao final lembrar as regras e as habilidades aprendidas.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 12 de setembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 2- ENFASE: Equilíbrio (Adaptação)**

**MATERIAIS:** 05 skates, 06 traves de equilíbrios, 08 cones, 04 cordas, 08 colchonetes, giz, 04 baldes, sacos de arroz, pés e mãos, aranhas, cobras, caracol, lesmas, sapos, fogo.

Atividades:

- 1- Skate – deslocar (sentado e de decúbito ventral).
- 2- Equilíbrio, 2 tentativas: ficar com a perna de preferência (máximo 10 segundo), ficar com a perna de preferência em cima da trave de equilíbrio(máximo 10 segundo), ficar a perna de preferência em cima da trave de equilíbrio com o olho fechado (máximo 10 segundo), caminhar seguindo a linha (máximo 6 passos), caminhar por cima da trava de equilíbrio (máximo 6 passos), caminhar sobre a linha tocando o dedão de um pé no calcanhar do outro (máximo 6 passos), caminhar por cima da trave de equilíbrio, tocando o dedão de um pé no calcanhar do outro (máximo 6 passos).
- 3- Equilíbrio: Mãos e pés: por as mãos e os pés conforme os desenhos que estão no chão.
- 4- Espaço temporal: passar por baixo das cordas: passar rastejando por de baixo das cordas sem deixar as cobras e outros bichos pegar (diminuir a altura da corda).
- 5- Arremesso de sacos de arroz: acertar os bichos que estarão a uma certa distancia no chão.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 15 e 17 de setembro de 2003 (segunda e quarta-feira)**

**AULA 3- ENFASE: Adaptação**

**MATERIAIS:** 04 tábuas de projeção de objetos, 02 painéis de figuras geométricas, 02 cones, sacos de arroz, bolinhas, 04 baldes, 04 cestas plásticas, 06 figuras geométricas, boliche, 02, folhas brancas, giz de cera traves de equilíbrio, aranhas, cobras, sapos, caracóis, fogo.

Atividades:

- 1- Tábua de projeção de objetos: colocar os sacos de arroz na ponta e pisar para pegar no ar.
- 2- Arremesso: com as bolinhas e as figuras geométricas. Duas posições indicadas por dois cones.
- 3- Espaço Temporal: passar por das figuras geométricas.
- 4- Boliche: com bolinhas pequenas e grandes.
- 5- Desenhar o que mais gosta de fazer (em dupla).
- 6- Espelho: o que o colega fizer o outro deve imitar.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 19 de setembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 4- ENFASE: Adaptação**

**MATERIAIS:** 05 pranchas de equilíbrio, 06 traves de equilíbrios, 01 bambolê, 06 balões, 05 skates, 09 alvos de papel, 06 cones pretos com números, 08 cones laranjados, sacos de arroz, 04 baldes, 02 legos, 05 raquetes, bolinhas, 01 balde, colchonetes, e bichos.

Atividades:

- 1- Skate – deslocar (sentado e de decúbito ventral). Passar por dentro do bambolê.
- 2- Prancha de equilíbrio: se equilibrar sobre a prancha de equilíbrio e jogar o balão para si e pegar.
- 3- Rebater as bolinhas nos alvos colados na parede.
- 4- Rolar por cima dos bichos e saquinhos de arroz.
- 5- Arremesso de sacos de arroz: acertar os alvos de papel que estão colados na parede. Cones em três posições (distâncias diferentes).
- 6- Construção de legos.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 22 de setembro de 2003 (segunda-feira)**  
**24 de setembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 5- ENFASE: Arremesso e Pegada**

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 05 tábuas de projeção de objetos, sacos de arroz, 05 bambolês, 03 cestas plástica, 04 baldes, 10 bolas de plástico, 06 cones alaranjados, 12 pezinhos, todos os cones alaranjados pequeninos e bolinhas pequenas, giz de cera e desenhos para colorir.

Atividades:

- 1- Pegada: tábua de projeção de objetos: colocar os sacos de arroz na ponta e pisar para pegar no ar.
  - 2- Arremesso: arremessar de sacos de arroz: acertar os alvos de papel que estão colados na parede. Cones em três posições (distâncias diferentes).
  - 3- Pegada: soltar e pegar a bola/ dentro dos bambolês.
  - 4- Arremesso: arremessar nos cones pequenos.
  - 5- Pegada: jogar e pegar para si mesmo.
  - 6- Habilidade Motora Fina: desenhar observando as linhas dos desenhos.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 26 de setembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 6- ENFASE: Arremesso (por baixo e por cima) e Pegada**

**MATERIAIS:** sacola das coisas do boliche, 06 cones alaranjados, 06 traves de equilíbrio, 03 cesta, 02 legos, plástico com bichos (aranha, cobra, etc) e peixes, 04 baldes, 10 bolas de plástico coloridas, todas as bolinhas de meia e sacos de arroz.

Atividades:

- 1- Arremesso por baixo: Boliche.
  - 2- Habilidade Motora Fina: Construção de legos.
  - 3- Arremesso por cima: arremessar nos bichos com bolinhas de meias.
  - 4- Pegada: jogar a bola na parede e pegar.
  - 5- Arremesso: pescar os peixes com os sacos de arroz.
  - 6- Pegada e Equilíbrio: andar pela trave de equilíbrio soltando e pagando a bola.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 29 de setembro de 2003 (segunda-feira)**  
**01 de outubro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 7- ENFASE: Arremesso (por cima e por baixo) e Pegada**

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 05 pranchas de equilíbrio, 08 bolas plásticas, todas as bolinhas, 03 cestas, 03 baldes, 02 painéis de figuras geométricas, 07 cones alaranjados, 08 cones pretos, bolas de meias, giz de cera, folhas com desenhos, sacos de arroz, pezinhos.

Atividades:

- 1- Pegada e Equilíbrio: ficar em cima da prancha de equilíbrio, soltar e pegar a bola (sozinho e em dupla/quicar a bola e pegar).
  - 2- Habilidade Motora Fina: desenhar observando as linhas.
  - 3- Arremesso: arremessar os sacos de arroz nas figuras geométricas. Duas posições indicadas por dois cones.
  - 4- Arremesso: em dupla arremessar com pouca força para o colega (bola de meia)
  - 5- Pegada: em dupla uma joga a bola e o outro pega (parado e em movimento lateral).
  - 6- Arremesso por baixo: arremessar as bolinhas para dentro dos cones.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 03 de outubro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 8- ENFASE:** Arremesso por cima, Quique e Drible.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, todas as bolinhas de meias, 02 painéis de figuras geométricas, 04 baldes, 06 cones alaranjados, 07 cones pretos, 10 bolas de plástico, 03 cestas plástica, todos os cones pequenos, bolinhas, todos os peixes, sacos de arroz, lã azul, marrom e vermelha, pezinhos, todos os bichos (cobras, sapo, etc), coelhos.

Atividades:

- 1- Quique: quicar em cima dos bichos. (2 quiques e segura a bola, procurar iniciar com 2 quiques e ir aumentando, estimular que as crianças crie novas atividades com o quicar)
  - 2- Arremesso: Pescaria: arremessar nos peixes os sacos de arroz. (3 cones alaranjados)
  - 3- Arremesso: arremessar as bolas de meias nas figuras geométricas. (3 cones alaranjados).
  - 4- Habilidade Motora Fina: Construção de brinquedos com legos.
  - 5- Drible: Levam os coelhos para passear na floresta: driblar as bolas entre os cones (zig-zag) enquanto leva os coelhos para passear. (04 cones pretos)
  - 6- Arremesso: arremessar nos cones pequenos. (pegar as frutas) (03 cones pretos)
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 06 de outubro de 2003 (segunda-feira)**  
**08 de outubro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 9- ENFASE:** Quique e Drible.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 03 traves de equilíbrio, 01 cesta de basquete, 13 bolas de borracha, 12 bolas plásticas, 08 cones alaranjados, 03 cestas, 07 bambolês, todas as bolinhas de meias, 02 baldes, alvos de papéis, peixes, aranhas, lã azul, lã marrom, papel com desenho, giz de cera, espinhos e matos.

Atividades:

- 1- Quique e Equilíbrio: andar pela trave de equilíbrio quicando a bola. (01 cesta)
  - 2- Arremesso por cima do ombro: arremessar as bolinhas de meias nos alvos de papel que estão colados na parede. (02 cones alaranjados, 02 baldes) (distâncias diferentes).
  - 3- Quique: quicar a bola dentro do bambolês. (01 cesta)
  - 4- Drible: driblar a bola sem deixar que as teias de aranha peguem. (02 cones alaranjados, 01 cesta)
  - 5- Habilidade Motora Fina: desenhar observando as linhas.
  - 6- Drible: driblar os cones, sem deixar que os espinhos toquem na bola e depois fazer a cesta.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 10 de outubro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 10- ENFASE:** Quique, Drible, Salto com 1 pé, Salto com 2 pés.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 02 cestas de basquete, 04 cones pretos sem números, todos os bambolês, 04 cones alaranjados, 03 cesta, 10 bolas de borrachas, 07 bolas de borracha, todos os pezinhos de borracha, cordas verdes, cobras e outros bichos, fogo, coelhos, lã marrom, peixes,

Atividades:

- 1-Drible: driblar a bola sem deixar que as teias de aranha peguem. (04 cones pretos, 01 cesta)
- 2-Quique: quicar em cima dos bichos. (2 quiques e segura a bola, procurar iniciar com 2 quiques e ir aumentando, estimular que as crianças crie novas atividades com o quicar)
- 3- Salto com 1 pé (saltito): saltar 3 vezes com 1 pé (03 bambolês vermelho e 03 amarelos) trocar e pular mais 3 vezes (03 bambolês verde e 03 vermelho) com outro pé. Levar os filhotes coelhos para a mamãe coelho que está na toca.
- 4- Salto com 1 (saltito) e com 2 pés: saltar 3 vezes com 1 pés (03 bambolês de uma cor), saltar com os 2 pés sobre a corda (cuidar para não queimar no fogo), saltar 1 vez com 1 pé, saltar com os 2 pés sobre a corda (cuidar para não queimar no fogo), saltar 3 vezes com o outro pé (03 bambolês de uma cor).
- 5- Salto com 2 pés: saltar por cima do rio.
- 6-Quique: quicar nos desenhos e depois arremessar na cesta.

OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 13 de outubro de 2003 (segunda-feira)**  
**15 de outubro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 11- ENFASE:** Chute, Salto com 1 pé, Salto com 2 pés.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, sacos de arroz, 01 colchão, 07 cones alaranjados, pinos grandes do boliche, 01 cabo de vassoura, 03 steps, bambolês, 03 balões, 02 cestas, 05 bolas plásticas, 05 bolas de borracha, lã, estrela, lua, peixes, corda, arranha entre outros bichos.

Atividades:

- 1- Salto com 2 pés: saltar no colchão: tocar no balão, ou no sol ou na lua. Cair sobre uma das figuras geométricas que estão costuradas no colchão (forma e cores diferentes).
- 2- Chute: chutar nos cones. (07 cones alaranjados) (chute mais forte)
- 3- Salto com 2 pés: pular por cima os sacos de arroz. Cuidar para não pisar em cima da das pedras (sacos de arroz) para não escorregar e também não pisar encima das cobras e tartarugas.
- 4-Saltar com 1 pé: saltar dentro do bambolês e não deixar o balão encostar no chão.
- 5- Chute: boliche com chute.
- 6- Saltar com 1 pé: salto por cima dos peixes. (de frente e de trás).

OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 17 de outubro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 12-** ENFASE: Chute, Salto com 1 pé, Salto com 2 pés, Pegada.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 05 tábua de projeção de objetos, 01 balde, 10 sacos de arroz, 02 cordas verdes, 04 figuras geométricas, 14 bambolês, 01 cestas, 02 cabos de vassoura, 04 triângulos, peixes, aranhas, fogo, coelhos, pezinhos.

Atividades:

- 1- Saltar com 1 pé: saltar em cima dos pezinhos e levar os coelhos para casa.
  - 2- Pegada: tábua de projeção de objetos: colocar os sacos de arroz na ponta e pisar para pegar no ar. (01 balde e 10 saco de arroz)
  - 3- Chute: chutar nos cones. (07 cones alaranjados) (chute mais forte)
  - 4- Salto com 2 pés: saltar por cima do rio.
  - 5- Chute: boliche com chute.
  - 6- Saltar com 1 pé e Salto com 2 pés : saltar dentro dos bambolês e depois saltar por cima do cabo de vassoura, cuidando para não queimar no fogo.
  - 7- Salto com 2 pés e Espaço temporal: pular por cima os sacos de arroz. Cuidar para não pisar em cima da das pedras (sacos de arroz) para não escorregar e também não pisar encima das cobras e tartarugas. Depois passar por dentro das figuras geométricas.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 20 de outubro de 2003 (segunda-feira)**

**AULA 13-** ENFASE: Chute, Salto com 1 pé, Salto com 2 pés, Pegada.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 05 tábua de projeção de objetos, 01 balde, 10 sacos de arroz, 02 cordas verdes, 04 figuras geométricas, 14 bambolês, 05 bolas de borracha, 05 bolas plásticas, boliche, 03 cestas, 02 cabos de vassoura, 04 triângulos, peixes, aranhas, fogo, pezinhos, sacos de arroz.

Atividades:

- 1- Saltar com 1 pé: saltar em cima dos pezinhos e cuidando para não pisar nas aranhas e sapos.
  - 2- Pegada: tábua de projeção de objetos: colocar os sacos de arroz na ponta e pisar para pegar no ar. (01 balde e 10 saco de arroz)
  - 3- Chute: chutar nos cones. (07 cones alaranjados) (chute mais forte)
  - 4- Salto com 2 pés: saltar por cima do rio.
  - 5- Chute: boliche com chute.
  - 6- Saltar com 1 pé e Salto com 2 pés : saltar dentro dos bambolês e depois saltar por cima do cabo de vassoura, cuidando para não queimar no fogo.
  - 7- Salto com 2 pés e Espaço temporal: pular por cima os sacos de arroz. Cuidar para não pisar em cima da das pedras (sacos de arroz) para não escorregar e também não pisar encima das cobras e tartarugas. Depois passar por dentro das figuras geométricas.
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 20 de outubro de 2003 (segunda-feira)**  
**22 de outubro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 13- ENFASE:** Salto com 1 pé, Salto com 2 pés, Rebatida, Pegada.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, sacos de arroz, 01 colchão, 01 cabo de vassoura, 07 steps, 04 cones alaranjados, 04 raquetes, bolinhas, alvos de papel, 03 balde, 04 tábua de projeção de objeto, lã, estrela, lua, peixes, corda, arranha entre outros bichos.

Atividades:

- 1- Salto com 2 pés: saltar no colchão: tocar no sol ou na lua. Cair sobre uma das figuras geométricas que estão costuradas no colchão (forma e cores diferentes).
  - 2- Pegada: tábua de projeção de objetos: colocar os sacos de arroz na ponta e pisar para pegar no ar. (01 balde e 10 saco de arroz)
  - 3- Rebatida: rebater as bolinhas procurando acertar os alvos na parede.
  - 4- Salto com 2 pés e 1 Pé: pular por cima os sacos de arroz. Cuidar para não pisar em cima da das pedras (sacos de arroz) para não escorregar e também não pisar encima das cobras e tartarugas. (de frente, de lado, ou como a crianças criar)
  - 5- Rebatida: rebater as bolinhas com a mão procurando acertar os bichos.
  - 6- Saltar com 1 pé: salto por cima dos peixes. (de frente e de trás).
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 24 de outubro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 14- ENFASE:** Arremesso (por cima e por baixo), Pegada, Rebater, Chute.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 07 cones alaranjados, 02 traves de equilíbrio, 04 steps, 11 cones pretos sem números, boliche, 10 bolas de borracha, 03 cesta, 04 prancha de equilíbrio, 05 raquetes, 03 balde, 15 sacos de arroz, bolinhas de borracha, bolinhas de meia, peixes, aranhas, sapos, lã, alvos de papel.

Atividades:

- 1- Arremesso por baixo: arremessar e acertar os pinos.
- 2- Rebater: rebater a bolinha de borracha procurando acertar as aranhas que estarão penduradas na teia. (02 baldes, 04 cones pretos, e bolinhas de borracha)
- 3- Chute: chutar nos cones. (07 cones alaranjados, bolas de borracha e 01 cesta) (chute mais forte)
- 4-Arremesso por cima: arremessar as bolinhas nos bichos com força. (3 cones pretos, bolas de meia, 01 cesta)
- 5-Pegada: jogar a bola para si na parede e pegar, tentando pescar os peixes. (01 cesta e bolas de borracha)
- 6-Rebater: rebater com as mãos as bolinhas de meia, procurando acertar os alvos. (bolinhas de meias, 04 cones e steps)
- 7-Pegada e Equilíbrio: jogas para si ou para o colega o saco de arroz e pegar, tentando se equilibrar na prancha de equilíbrio. (01 balde e sacos de arroz)

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dias: 27 de outubro de 2003 (segunda-feira)**  
**29 de outubro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 15- ENFASE:** Arremesso, Pegada, Rebater e Chute.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 05 bolas de borracha, 04 steps, 03 cestas, 05 raquetes, 03 baldes, 04 tábuas de projeção, 20 sacos de arroz, 03 traves de equilíbrio, 04 skates, bolas de plástico, bolinhas de plástico, 02 cordas verde, bolinhas de meias, aranhas, lã, peixes, bichos.

Atividades:

- 1- Chute: chutar as bolas nos cones (05 bolas, 01 cesta, 08 cones)
  - 2- Rebater: rebater as bolinhas tentando acertar as aranhas (raquetes, bolinhas de plástico, 02 baldes, 04 cones, steps)
  - 3- Pegada: pegar o saquinho de arroz (01 balde, 20 sacos de arroz)
  - 4-Skate: andar sentado ou decúbito central em cima do skates.
  - 5- Pegada: jogar a bola para o colega por cima do rio e pegar com as 2 mãos (01 cesta, 02 cordas, 05 bolas de plástico)
  - 6-Arremesso: arremessar as bolinhas de meias e acertar nos bichos (01 cesta, bolinhas de meias e bichos)
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 31 de outubro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 16- ENFASE:** Arremesso, Pegada, Rebater, Chute.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 04 cones alaranjados, 02 painéis geométricos, 03 steps, 03 baldes, 18 cones pretos se números, 10 bolas de borracha, 04 bolas de plástico, 02 cabos de vassoura, 03 cesta, bolinhas, bolinhas de meia, 02 legos, aranhas, peixes, lã azul.

Atividades:

- 1- Habilidade Motora Fina: Construção de brinquedos com legos.
  - 2-Rebater: rebater a bolinha de borracha procurando acertar as aranhas que estarão penduradas na teia. (02 baldes, 04 cones pretos, e bolinhas de borracha, 03 steps)
  - 3-Pegada: jogar a bola para si na parede e pegar, tentando pescar os peixes. (bolas de borracha)
  - 4- Chute e Drible: chutar acertando o gol. (10 cones pretos, bolas de borracha e 01 cesta) (chute mais forte)
  - 5-Arremesso por cima: arremessar as bolinhas nos painéis geométricos com força. (3 cones pretos, bolinhas, 01 cesta)
  - 6-Pegada: jogar a bola para o colega por cima do fio ou rede, cuidando para não queimar a bola no fogo. (01 cesta, 04 bolas de plástico, 04 cones, 02 cabos de vassoura)
- OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 03 de novembro de 2003 (segunda-feira)**

**AULA 17- ENFASE:** Quique, Pegada, Passada, Rebatida.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 04 cones alaranjados, 05 bolas de borracha, 05 bolas de plástico, 04 steps, 02 cesta, 03 balde, 05 raquete de pingue-pongue, 04 raquetes, bolinhas de plásticos, bolas de pingue-pongue, sacos de arroz, bichos, peixes, aranhas, alvos de papel, giz de cera e folha com desenhos.

Atividades:

- 1- Rebater: rebater as bolinhas nos alvos com a raquete (02 baldes, 04 steps, 04 raquetes).
  - 2- Passada: saltar por cima dos sacos de arroz cuidando para os bichos não pegarem nos pés. (sacos de arroz e bichos)
  - 3- Quique: quicar as bolas nos peixes. (01 cestas, 05 bolas de borracha)
  - 4- Pegada: jogar a bola na parede e pegar para si, procurando acertar as aranhas. (05 bolas de plástico, 01 cestas).
  - 5- Rebatida: rebater as bolinhas de pingue-pongue nas figuras. (bolas de pingue-pongue, 01 balde).
  - 6- Passada: pular por cima dos desenhos.
  - 7- Habilidade Motora Fina: desenhar observando as linhas.
- OBS: Atividades construídas pelos alunos (2 e 3). Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**  
**Dia: 05 de novembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 17- ENFASE:** Quique, Pegada, Passada, Rebatida.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 04 cones alaranjados, 04 cones pretos, 04 steps, 04 bolas de plástico, 02 cabos de vassoura, 04 raquetes, 02 baldes, bolinhas de plástico, sacos de arroz, 02 cesta, 05 bolas de borracha, 02 fio, 05 raquete de pingue-pongue, bolas de pingue-pongue, alvos de papel, giz de cera, folha com desenhos, cobras, aranhas, peixes, coelhos.

Atividades:

- 1- Rebater: rebater as bolinhas nos alvos com a raquete (02 baldes, 04 steps, 04 raquetes).
- 2- Passada: saltar por cima dos sacos de arroz cuidando para os bichos não pegarem nos pés. (sacos de arroz e aranhas)
- 3- Quique: quicar as bolas nos bichos. (01 cestas, 05 bolas de borracha)
- 4- Pegada: jogar a bola para o colega por cima do fio ou rede, cuidando para a bola não cair em cima dos peixes. (01 cesta, 04 bolas de plástico, 04 cones, 02 cabos de vassoura)
- 5- Rebatida: rebater as bolinhas de pingue-pongue nas figuras. (bolas de pingue-pongue, 01 balde, 05 raquetes).
- 6- Passada: pular por cima dos desenhos.
- 7- Habilidade Motora Fina: desenhar observando as linhas.

OBS: Atividades construídas pelos alunos (2 e 3). Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 07 de novembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 18- ENFASE:** Arremesso (por cima e por baixo), Quique, Pegada, Rebater, Passada, Salto (1 e 2 pés).

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 04 cones pretos, 04 steps, 04 baldes, 04 raquetes, 02 painéis geométricas, 04 traves de equilíbrios, 03 cestas, 04 bolas de plásticas, 04 bolas de borrachas, 04 pés de borracha, 02 caixas de sapatos e pequenas caixas, 02 figuras geométricas, sacos de arroz, bolinhas de borrachas, bolinhas de meias, boliche, morcegos, peixes, lã, bichos.

Atividades:

1- Arremesso por cima: arremessar as bolinhas de meias nas figuras geométricas (02 baldes e bolinhas de meias)

2-Rebater: rebater a bolinha de borracha procurando acertar os morcegos que estarão pendurados nos fios. (02 baldes, 04 cones pretos, 04 raquetes, e bolinhas de borracha, 03 steps)

3-Pegada: jogar a bola para si na parede e pegar, tentando pescar os peixes. (bolas de borracha)

4- Arremesso por baixo: arremessar as bolas nos pinos. (boliche e 01 cesta)

5-Passada: passar por cima dos sacos de arroz cuidando para não tocar nos bichos.

6-Quique: quicar em cima dos bichos (01 cesta e bolas de borrachas)

7- Salto com 1 e 2 pés e Espaço temporal: caminhar por cima das traves, passar por dentro das figuras geométricas, saltar com 2 pés, e depois saltar 1 pé.

OBS: Atividade construída pelos alunos foi a nº 2. Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 10 de novembro de 2003 (segunda-feira)**  
**12 de novembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 19- ENFASE:** Arremesso, Quique, Pegada, Passada, Salto (1 e 2 pés), Galope.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 08 cones pretos sem números, 04 traves de equilíbrio, 02 cestas de basquete, 02 cestas plástica, 05 bolas de borracha, 05 bolas plásticas, 02 baldes, 03 cabos de vassoura, 06 pezinhos de borracha, 06 triângulos pequenos, bolinhas de meia, sacos de arroz, morcegos, peixes, bichos, fogo.

Atividades:

1- Arremesso: arremessar as bolinhas de meias nos morcegos (02 baldes, morcego e bolinhas de meias)

2- Passada e Galope: galopar, em seguida passar por cima dos sacos de arroz cuidando para não tocar nos peixes.

3-Quique: quicar a bola desviando dos cones e depois arremessar nas cestas de basquete. (02 cestas de basquete, 05 bolas, 01 cesta plástica)

4-Passada: saltar por cima das caixas de vários tamanhos.

5-Quique, Pegada e Equilíbrio: quicar e pegar em cima dos bichos, procurando se equilibrar em cima da trave de equilíbrio (04 traves de equilíbrio, 01 cesta, 05 bolas de plástico)

6- Salto com 1 e 2 pés, Galope: galopar, saltar com os 2 pés (cuidando para não queimar os pés), em seguida (03 cabos de vassoura, 06 pezinhos de borracha, 06 triângulos com furos, fogos)

OBS: Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 14 de novembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 20- ENFASE:** Arremesso, Quique, Pegada, Rebater, Chute, Passada, Salto (1 e 2 pés), Corrida Lateral, Galope.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 08 cones alaranjados, 02 cestas, 04 bolas de plástico, 10 caixas, sacos de arroz, 04 pranchas de projeção, 04 bolas de borracha, 04 steps, 04 raquetes, bolinhas de borracha, 04 baldes, insetos.

Atividades:

1- Chute: chutar entre as traves (caixas) ou tentar acertar as caixas (1 cesta, 04 bolas de plástico, 04 caixas)

2-Pegada: colocar os sacos de arroz na prancha de projeção tentando pegar (10 sacos de arroz, 04 pranchas de projeção)

3-Rebater: rebater procurando acertar os insetos (04 steps, 04 raquetes, 04 cones, bolinhas de borracha, 02 baldes)

4-Arremesso: arremessar os sacos de arroz nos insetos. (02 baldes, sacos de arroz, insetos)

5- Galope, Corrida Lateral, Salto (1 e 2 pés): galopar até o cone, saltar com 1 pé, correr de lado até o outro cone, saltar com 2 pés, galopar até o outro ponto. (caixas, cones)

6-Quicar e Passada: quicar em cima da figura, deixar a bola dentro da cesta e realiza a passada por cima dos desenhos (01 cesta, 04 bolas de borracha)

Entre uma estação e outra deve-se ir galopando ou correndo lateralmente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 17 de novembro de 2003 (segunda-feira)**

**19 de novembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 21- ENFASE:** Arremesso, Pegada, Passada, Salto (1 e 2 pés), Corrida Lateral, Galope.

**MATERIAIS:** 07 cones pretos com números, 03 cones alaranjados, 01 cesta, 06 cones pretos, 04 figuras geométricas, 04 cabos de vassoura, 01 bastão, 03 steps, 01 colchão, 04 bolas de borracha, 02 fios, bolinhas de meia, sacos de arroz, peixes, sol, lua, bichos, coelhos, papel crepom, cavalos, pezinhos, legos.

Atividades:

1- Arremesso: arremessar as bolinhas de meias nas latinhas que estão coloridas com as cores dos níveis, procurando associar as cores com as palavras de cada nível. (03 cones alaranjados, bolinhas de meias e latinhas).

2- Salto com 2 pés e Corrida lateral: saltar com 2 pés sobre o colchão, procurando tocar no sol ou na lua que estarão presos a um bastão, depois correr lateralmente até o cone e voltar correndo por outro lado. (pode tocar com as mãos ou com a cabeça) (sol, lua, 01 colchão, 1 bastão, 03 steps, 01 cone preto)

3- Pegada: jogar a bola para o colega que está no outro lado do rio, procurando passar a bola por cima do fio e não permitindo que ela caia no rio e molhe. (04 cones pretos, 01 cesta, e vassoura, 04 bolas de borracha, 02 fios, peixes).

4- Salto com 1, Espaço Temporal, Galope: passar por dentro das figuras geométricas, depois saltar com 1 pé (figuras com pezinhos), depois passar por dentro das figuras geométricas, em seguida saltar com 1 pé, e voltar galopando. As figuras geométricas estarão de papel crepom formando um túnel com bichos colados nas madeiras, além de que as crianças deverão saltar cuidado para não pisar nos outros bichos no chão. (bichos, 04 figuras geométricas, 01 cone preto, pezinhos, papel crepom).

5- Passada: saltar por cima dos sacos de arroz, cuidando para não pisar em cima dos coelhos.(sacos de arroz, coelhos).

6- Habilidade Motora Fina: Construção de brinquedos com legos.

OBS: É contada uma história antes de entrar na sala de aula. A porta é enfeitada com papeis crepom pretos.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 21 de novembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 22- ENFASE: Arremesso, Quique, Pegada, Salto (1 e 2 pés).**

**MATERIAIS:** 05 cones pretos com números, cones pretos, 04 bolas de borracha, 04 bolas de plástico, 02 cestas, bolinhas de meia, bolinhas de borracha, lates, 04 baldes, peixes,

Atividades:

1- Arremessar por baixo: arremessar os sacos de arroz nas latas e falar as dicas verbais dos níveis.

2-Pegada: jogar a bola de borracha na parede e pega-la, tentando pescar os peixes.

3-Quicar: quicar em cima dos números e depois deixar a bola de lado e correr em volta dos números.

4- Arremesso por baixo: arremessar as bolinhas de borracha procurando acertar nos cones.

5- Salto (1 e 2 pés): rolar por cima dos colchões, levantar, saltar com 1 pé, correr lateralmente, salto com 2 pés (2 vezes) e voltar galopando.

**Turma: PIMI 1- 10-11 horas****Dia: 24 de novembro de 2003 (segunda-feira)****AULA 23-** ENFASE: Salto com 1 e 2 pés, Passada, Rebater, Chute, Corrida Lateral, Galope.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 04 cones alaranjados, 02 traves de equilíbrio, 01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, 03 steps, 04 cordas, 02 corda de pular, 04 raquetes, 03 baldes, bolinhas de meias, caixas, peixes, insetos, aranhas, lã, papel crepom.

Atividades:

- 1- Passada: saltar o lago com peixes. (04 cordas, peixes)
- 2- Salto com 2 pés e Corrida lateral: saltar por cima de \_\_\_\_\_ depois correr lateralmente até o cone, depois pular corda e voltar correr lateralmente (01 corda, 02 cones alaranjados)
- 3- Rebater: rebater as bolinhas de meias, procurando acertar os insetos. (04 raquetes, 03 baldes, 03 steps, bolinhas de meias, insetos)
- 4- Salto com 1, Galope, Equilíbrio: pular por cima das caixas com 1 pé, em seguida galopar até o cone, pular corda e voltar galopando, passar por cima das traves de equilíbrio cuidando para não tocar nas teias de aranha (caixas, 02 traves de equilíbrio, 01 corda de pular, 02 cones, lã, aranhas)
- 5- Chute: chutar a bola nas caixas. (01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, caixas)
- 6- Leitura do livro: “Quer uma mãozinha? Aprendendo sobre colaboração”.

OBS: As atividades 1,2,3,4,5, foram construídas pelos alunos. Cada grupo de alunos receberá uma fita com uma cor, sendo que a fita será amarrada nos braços de cada componente do grupo. Serão lançados dois desafios para o grupo (1ª) trabalhar com autonomia, (2ª) completar toda a tarefa. Em seguida “deixar a marca do grupo na estação”, que seria colar na parede uma fita com a cor do grupo. Indicando assim que o grupo completou e venceu a estação.

**Turma: PIMI 2- 8:45-9:45 horas****Dia: 26 de novembro de 2003 (quarta-feira)****AULA 23-** ENFASE: Salto com 1 e 2 pés, Passada, Rebater, Chute, Corrida Lateral, Galope.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 02 traves de equilíbrios, 07 cones pretos, 01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, 04 raquetes, 03 steps, 04 cones alaranjados, 03 baldes, 02 cordas de pular, sacos de arroz, bolinhas de meias, bichos, caixas, insetos, lã, aranhas, pezinhos.

Atividades:

- 1- Passada: pular por cima dos sacos de arroz, cuidando para não pisar encima dos bichos. (sacos de arroz e bichos)
- 2- Salto com 2 pés e Corrida lateral: saltar por cima das caixas, depois correr lateralmente até o cone, depois pular corda e voltar correr lateralmente (01 corda, 04 cones alaranjados)
- 3- Rebater: rebater as bolinhas de meias, procurando acertar os insetos. (04 raquetes, 03 baldes, 03 steps, 03 cones pretos, bolinhas de meias, insetos)
- 4- Salto com 1, Galope, Equilíbrio: pular por cima das caixas com 1 pé, em seguida galopar até o cone, pular corda e voltar galopando, passar por cima das traves de equilíbrio cuidando para não tocar nas teias de aranha (caixas, 02 traves de equilíbrio, pezinhos, 01 corda de pular, 04 cones pretos, lã, aranhas)
- 5- Chute: chutar a bola nas caixas. (01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, caixas)

6- Leitura do livro: “Quer uma mãozinha? Aprendendo sobre colaboração”.

OBS: As atividades 1,2,3,4,5, foram construídas pelos alunos. Cada grupo de alunos receberá uma fita com uma cor, sendo que a fita será amarrada nos braços de cada componente do grupo. Serão lançados dois desafios para o grupo (1ª) trabalhar com autonomia, (2ª) completar toda a tarefa. Em seguida “deixar a marca do grupo na estação”, que seria colar na parede uma fita com a cor do grupo. Indicando assim que o grupo completou e venceu a estação.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 28 de novembro de 2003 (sexta-feira) com chuva**

**AULA 24- ENFASE:** Arremesso por cima, Arremesso por baixo, Quique, pegada, Salto (1 e 2 pés), Passada, Galope, Corrida Lateral, Corrida.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 03 cones alaranjados, 10 cones pretos, 04 traves de equilíbrio, 04 figuras geométricas, 03 baldes, 03 cestas plásticas, 04 bolas de borracha, 04 bolas plásticas, 04 vassoura, 02 fios, sacos de arroz, boliche, monstros, insetos, bichos, pezinhos, caixas, 06 pezinhos de borracha, 03 cordas de pular, lã.

Atividades:

1- Arremesso: arremessar as bolinhas de meias nos bichos nos insetos presos a parede (03 cones alaranjados, 03 baldes, insetos).

2- Quique, Drible, Corrida Lateral, Corrida: após entrar na caverna, quicar a bola procurando desviar dos fios que acordam os morcegos, depois correr lateralmente e em seguida de frente (01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, morcegos, lã, 02 cones pretos)

3- Salto com 2 pés e Passada: campo minados, saltar por cima das “bombas e caixas” e depois pular corda (sacos de arroz, caixas, 06 pezinhos de borracha, corda para pular)

4- Pegada: jogar a bola para o colega que está no outro lado do rio, procurando passar a bola por cima do fio e não permitindo que ela caia no rio e molhe. (04 cones pretos, 01 cesta, 04 vassoura, 04 bolas plástica, 02 fios, peixes).

5- Arremesso por baixo: boliche, arremessar as bolas nos pinos procurando acertar os monstros. (boliche, monstros, 01 cesta plástica, 04 traves).

6- Salto com 1, Espaço Temporal, Galope: passar por dentro das figuras geométricas, depois saltar com 1 pé (figuras com pezinhos), depois passar por dentro das figuras geométricas, em seguida saltar com 1 pé, e voltar galopando. As figuras geométricas estarão de papel crepom formando um túnel com bichos colados nas madeiras, além de que as crianças deverão saltar cuidado para não pisar nos outros bichos no chão. (bichos, 04 figuras geométricas, 04 cone preto, pezinhos, papel crepom).

OBS: É contada uma história antes de entrar na sala de aula. A porta é enfeitada com papéis crepom e bolas de isopor pretos. Atividade em grupo: leitura do livro sobre responsabilidade ou a brincadeira do “Vivo e morto”.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 28 de novembro de 2003 (sexta-feira) sem chuva**

**AULA 24-** ENFASE: Arremesso por cima, Salto (1 e 2 pés), Passada, Galope, Corrida Lateral, Corrida.

**MATERIAIS:** 04 cones pretos com números, 04 cones pretos, 03 cones alaranjados, 04 bolas de borracha, 03 baldes, 06 pezinhos de borracha, 01 cesta plástica, 02 caixas verdes, caixas, cordas, peixes, sacos de arroz, monstros, pezinhos.

Atividades:

1- Salto com 2 pés, Passada, Corrida Lateral, Corrida: saltar com os dois pés por cima das caixas, depois realizar 2 passadas (por cima do rio), correr subindo o morro, descer pela corda, e voltar ao início da estação correndo de lado. (06 pezinhos de borracha, caixas, cordas, peixes, 02 cones pretos).

2- Arremesso por cima: arremessar os sacos de arroz nos monstros (03 baldes, sacos de arroz, 03 cones alaranjados, monstros).

3- Chute: chutar as bolas de borracha morro acima, procurando acertar o gol (01 cesta plástica, 04 bolas de borracha, 02 caixas verdes)

4-Salto com 1 pé, Galope e Equilíbrio: saltar com 1 pé, passar na falsa baiana, e voltar galopando (pezinhos, cordas, 02 cones pretos).

OBS: É contada uma história antes de ir ao local da aula. Atividade em grupo: leitura do livro sobre responsabilidade ou a brincadeira do “Vivo e morto”, pega –pega com corrente.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**  
**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 01 de dezembro de 2003 (segunda-feira)**  
**03 de dezembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 25-** ENFASE: Arremesso, Quique, Rebatida, Pegada, Salto (1 e 2 pés), Galope, Corrida Lateral.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 03 steps, 02 painéis de figuras geométricas, 03 figuras geométricas, 04 cones pretos, 06 cones alaranjados, 04 raquetes, 04 pranchas de equilíbrio, 01 trave de equilíbrio, 04 baldes, bolinhas de borracha, 04 bolas de borracha, 04 bolas de plástico, 02 cesta, monstros, mãozinhas, insetos, lã, 04 balões, caixas, pezinhos de borracha, peixes, bichos, pezinhos.

Atividades:

1- Rebatida: rebater as bolinhas de borracha nos insetos. (03 steps, 04 cones pretos, 04 raquetes, 02 baldes, bolinhas de borracha, insetos, lã).

2- Quique: quicar as bolas encima dos monstros procurando acertar o máximo de monstros. Observar o desenho da mão de estará ao lado do monstro e quicar com a mão indicada. (04 bolas de borracha, 01 cesta, monstros, mãozinhas).

3-Pegada e Equilíbrio: se equilibrar encima da prancha de equilíbrio, procurando pegar e soltar o balão (ou bola de plástico). (04 balões, 04 bolas de plástico, 04 pranchas de equilíbrio, 01 cesta)

4- Salto com 2 pés, Galope, Corrida lateral, Espaço Temporal, Equilíbrio: passar por dentro de 03 figuras geométricas, correr lateralmente, passar pela trave de equilíbrio, galopar, saltar

com 2 pés por cima das caixas (03 figuras geométricas, 01 trave de equilíbrio, 04 cones alaranjados, caixas, pezinhos de borracha, peixes, bichos)

5-Arremesso e Salto com 1 pé: saltar com 1 pé (6 vezes), pegar um bolinha de meia e arremessar nos painéis de figuras geométricas, voltar de costas e reiniciar a estação (02 baldes, 02 painéis de figuras geométricas, pezinhos, 02 cones alaranjado).

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dia: 05 de dezembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 26-** ENFASE: Arremesso (por cima e por baixo), Quique, Rebatida, Pegada, Chute, Salto (1 e 2 pés), Passada, Galope, Corrida Lateral.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, cones pretos, 02 traves de equilíbrio pequenas, 04 steps, cones pequenos, 04 raquetes, 04 baldes, bolinhas de borracha, bolinhas de meia, 04 figuras geométricas, 02 cestas, 06 bolas de borracha, 04 bolas de plástico, lã, aranhas, caixas, cavalinho, pezinhos de borracha, pezinhos, insetos, dicas verbais, bichos.

Atividades:

1- Quicar e Pegada: entrar na caverna pela figura geométrica, e quicar a bola de borracha, sem tocar nas teias.

2- Espaço Temporal, Salto com 2 pés, Galope, Salto com 1 pé: passa por dentro das figuras geométricas, escolhe uma caixa e salto com 2 pés (repete 3 vezes), passada, galopa, e volta saltando com 1 pé.

3- Rebatida: rebater as bolinhas de borracha nos insetos.

4-Arremesso por cima e por baixo: arremessar as bolinhas de borracha nos bichos e nos cones.

5- Chute e Corrida lateral: chutar as bolas nas caixas, e volta correndo lateralmente.

6- Leitura do livro: “Deixa que eu faço” Aprendendo sobre responsabilidade.

Volta a calma: Morto e Vivo.

Aula com participação dos pais.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 08 de dezembro de 2003 (segunda-feira)**

**10 de dezembro de 2003 (quarta-feira)**

**AULA 27-** ENFASE: Arremesso (por cima e por baixo), Quique, Rebatida, Pegada, Chute, Salto (1 e 2 pés), Passada, Galope, Corrida Lateral, Corrida.

**MATERIAIS:** 06 cones pretos com números, 04 cones alaranjado, 04 cones pretos, cones pequenos, 03 steps, 03 raquetes, 03 cestas, 06 bolas de borracha, 04 baldes, bolinhas de meia, bolinhas de borracha, 06 bolas de plásticos, 04 cabos de vassoura, peixes, monstros, caixas, aranhas, insetos.

Atividades:

1- Pegada: jogar a bola para o colega que está no outro lado do rio, procurando passar a bola por cima do fio e não permitindo que ela caia no rio e molhe. (04 cones pretos, 01 cesta, 04 vassoura, 04 bolas plástica, 02 fios, peixes).

2- Quicar: quicar a bola em cima dos monstros.

3-Salto, Corrida, Corrida lateral, Galope: pular corda, depois correr ou galopar ou correr lateralmente, até o outro cone e voltar a pular corda.

4- Rebatida: rebater as bolinhas de borracha nas aranhas.

5-Arremesso por cima e por baixo: arremessar as bolinhas de borracha nos insetos, e nos cones pequenos.

6- Chute: chutar as bolas nas caixas, e volta correndo lateralmente.

Volta a calma: Leitura: leitura do livro “E eu com isso” Aprendendo sobre respeito.

**Turmas: PIMI 1- 10-11 horas**

**PIMI 2- 8:45-9:45 horas**

**Dias: 12 de dezembro de 2003 (sexta-feira)**

**AULA 28- ENFASE:** Arremesso (por cima e por baixo), Quique, Rebatida, Pegada, Chute, Salto (1 e 2 pés), Passada, Galope, Corrida Lateral, Corrida.

**MATERIAIS:** 05 cones pretos com número, cones pretos, 01 figura geométrica, 05 cones alaranjados, 02 traves de equilíbrio, 03 raquetes, 04 cordas, 04 baldes, bolinhas de borracha, bolinhas de plástico, 01 figura geométrica, 02 cestas, 05 bolas de borracha, 05 bolas de plástico, peixes, latinhas.

Atividades:

1- Quicar e Pegada: quica a bola, joga na parede tentando pegar os peixes.

2- Rebatida: rebater as bolinhas de meia nos peixes.

3-Arremesso por cima e por baixo: arremessar nos monstros e nas latinhas.

4-Salto, Galope e Corrida lateral: salta e depois corre lateralmente até o cone e volta galopando.

5- Chute e Corrida: chutar a bolas nos cones.

## APÊNDICE B- Planilha de observação da responsabilidade social e pessoal

APÊNDICE C- Carta para as Escolas da Grande Porto Alegre.

Porto Alegre, 29 de julho de 2003.

Prezado Diretor e Professores,

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Nadia Cristina Valentini do Departamento de Educação Física oferece um programa com atividades motoras para crianças com atrasos motores ou problemas de habilidade motora ampla e fina.

Este programa buscará desenvolver, através de jogos e brincadeiras, aspectos motores e sociais das crianças, aspectos esses que em muitos dos casos influenciam no rendimento escolar e no convívio social das crianças. A oportunidade de participação em programas com essas características muitas vezes é inviabilizado devido a pouca quantidade de programas e/ou pagamento de mensalidades. Neste caso, o programa oferecido pela Universidade será totalmente gratuito e com o número de vagas limitados.

O programa será desenvolvido em 14 (quatorze semanas), tendo 2 (duas) sessões por semana com uma hora de duração cada sessão, as segunda e sextas (das 10h as 11h) e as quarta e sexta (8:45h as 9:45h), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pedimos que os professores apresentem esta proposta aos pais e ou encaminhem crianças de ambos os sexos, com idades dos 4 aos 10 anos, que apresentem problemas de habilidade motora ampla e fina. Para maiores informações entrar em contato com Rosiane (fone: 3338-46-76) nos dias 4,5,6 de agosto das 8h as 20h, e após essa data ligar para 3316-58-53, das 8h as 18h.

---

Nadia Cristina Valentini

---

Rosiane Karine Pick

Telefones para contato:

Coordenadora: Prof<sup>a</sup> Nadia Cristina Valentini: 3316-58-53

Rosiane Karine Pick: 3338-46-76

Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

Rua: Felizardo, 750 Bairro: Jardim Botânico

APÊNDICE D-Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis legais da criança.

Rosiane Karine Pick, mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Prof<sup>a</sup> Nadia Cristina Valentini, solicita a participação do meu filho em um estudo de pesquisa nesta Instituição. O título da pesquisa é “Intervenção Motora como fator de modificação do Desenvolvimento Motor e Social de crianças com atrasos motores”.

A participação do meu filho (ou protegido legal) será em um Programa de Intervenção Motora Inclusiva, desenvolvido na Escola de Educação Física - ESEF/UFRGS, 2 vezes por semana, com 1 hora de duração com um total de 14 semanas. Esse programa desenvolverá atividades motoras, jogos e brincadeiras e aproximadamente duas avaliações motoras, sendo filmadas todas as sessões e as avaliações.

Compreendo que os possíveis benefícios da participação do meu filho (ou protegido legal) na pesquisa são de efeitos positivos no seu desenvolvimento motor e social. Compreendo também que os resultados do estudo da pesquisa podem ser publicados, mas que o nome e identidade de meu filho (ou protegido legal) não serão revelados. Rosiane Karine Pick manterá a confidencialidade dos registros de meu filho (ou protegido legal).

Compreendo que em caso de imprevistos posso esperar o cuidado dos responsáveis pela pesquisa. Fui informado que não serei remunerado pela participação do meu filho (ou protegido legal) pela pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo.

---

Assinatura dos responsáveis legais da criança e data

---

Assinatura do pesquisador e data

Telefones para contato:

Prof<sup>a</sup> Nadia Cristina Valentini: 3316-58-53

Mestranda Rosiane Karine Pick: 3338-46-76



APÊNDICE F – Identificação das crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais do Grupo de Intervenção

ALUNOS	IDADE	GENERO	ETNIA	CARACTERISTICA	PIMI *
1	6 anos	Feminino	Branca	Paralisia Cerebral	1
2	4 anos	Feminino	Branca	Paralisia Cerebral	1
3	6 anos	Masculino	Branca	Paralisia Cerebral	1
4	7 anos	Masculino	Negra	TDAH e Nanismo	1
5	8 anos	Feminino	Branca	Não Portador	1
6	8 anos	Feminino	Branca	Não Portador	1
7	8 anos	Feminino	Negra	Não Portador	1
8	7 anos	Masculino	Branca	Não Portador	1
9	7 anos	Masculino	Negra	Não Portador	1
10	9 anos	Masculino	Branca	Não Portador	1
11	7 anos	Masculino	Branca	Não Portador	1
12	6 anos	Masculino	Branca	Não Portador	1
13	9 anos	Masculino	Negra	Não Portador	1
14	6 anos	Masculino	Pardo	Não Portador	1
15	6 anos	Masculino	Pardo	Não Portador	1
16	6 anos	Feminino	Branca	Não Portador	1
17	6 anos	Masculino	Negra	Não Portador	1
18	7 anos	Masculino	Branca	Não Portador	1
19	8 anos	Feminino	Branca	Deficiência Mental (Síndrome de Tunner)	1
20	8 anos	Masculino	Negra	Paralisia Cerebral	1
21	4 anos	Masculino	Branca	Paralisia Cerebral	2
22	8 anos	Feminino	Branca	(Deficiência Mental) Síndrome de Down	2
23	5 anos	Masculino	Negra	Paralisia Cerebral	2
24	6 anos	Feminino	Branca	Metade do Cerebelo	2
25	6 anos	Feminino	Branca	Deficiência Mental (Síndrome de Williams)	2
26	8 anos	Feminino	Branca	Não Portador	2
27	6 anos	Feminino	Branca	Não Portador	2
28	7 anos	Feminino	Branca	Não Portador	2
29	6 anos	Masculino	Branca	Não Portador	2
30	6 anos	Masculino	Branca	Não Portador	2
31	5 anos	Masculino	Branca	Não Portador	2
32	9 anos	Masculino	Pardo	Não Portador	2

\* PIMI: sigla de Programa de Intervenção Motora Inclusiva. No PIMI-1 as sessões foram realizadas as segundas e sextas das 10 às 11 horas. No PIMI-2 as sessões foram realizadas as quartas e sexta das 8:45 às 9:45 horas.

APÊNDICE G- Planilhas de observação da responsabilidade social e pessoal das 9 sessões avaliadas.

### Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM-1 Data: 22/9/2003 - 10:00:00 Professor(a): Rosiane Aula: 5  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	6	-	-	27	-	12	-	4	-	5	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	5	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 3	10	-	-	4	1	5	-	-	20	-	-	-	-	5	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	18	-	-	43	-	11	-	8	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	-	-	12	-	-	40	-	7	-	-	-	-	-
Aluno 6	1	-	-	-	-	-	11	-	-	47	8	10	10	13	2	4	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	18	-	-	50	14	15	-	-	-	-	-
Aluno 8	-	-	-	-	-	-	7	-	-	39	-	11	-	-	-	-	-
Aluno 9	2	-	-	-	-	-	6	-	-	44	-	10	-	11	-	-	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	-	16	-	-	63	18	15	-	4	-	1	-
Aluno 11	-	-	-	-	1	-	12	-	-	40	14	20	-	5	-	-	-
Aluno 12	-	-	-	-	1	-	7	-	-	42	8	-	-	15	-	-	-
Aluno 13	14	-	-	4	6	-	6	-	-	49	7	-	-	15	-	-	-
Aluno 14	10	-	3	8	10	-	18	-	-	41	-	4	-	10	-	-	-
Aluno 15	5	-	-	-	4	-	9	-	-	33	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	-	-	8	-	-	33	8	8	-	2	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	9	-	-	21	-	10	-	3	-	-	-
Aluno 18	7	-	-	-	6	-	6	-	-	38	7	-	-	15	-	-	-
Aluno 19	4	-	-	-	-	-	10	-	-	45	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 20	17	-	2	3	12	-	11	-	-	50	1	-	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 26/9/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 6

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	1	-	-	-	-	-	10	-	-	37	-	10	-	5	-	1	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	10	-	-	26	-	14	-	-	-	-	-
Aluno 3	14	-	-	-	-	-	8	-	-	30	-	-	-	6	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	1	-	26	-	-	46	-	4	-	10	-	1	-
Aluno 5	-	-	-	-	3	-	28	-	3	47	-	21	-	12	-	1	-
Aluno 6	-	-	-	-	1	-	23	-	6	60	8	23	-	8	1	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	18	-	-	50	14	15	-	-	-	-	-
Aluno 8	1	-	-	-	-	-	30	-	-	37	-	22	-	8	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	-	-	12	-	-	46	-	16	-	20	-	-	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	-	17	-	-	53	8	-	-	-	-	-	-
Aluno 11	-	-	-	-	2	-	15	-	2	59	-	13	-	17	-	1	-
Aluno 12	-	-	-	-	3	-	17	-	4	51	8	17	-	23	-	-	-
Aluno 13	20	-	-	-	2	-	17	-	-	53	-	-	-	20	-	-	-
Aluno 14	7	-	2	2	15	-	16	-	-	48	-	8	-	17	-	-	-
Aluno 15	5	-	-	-	4	-	9	-	-	33	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	-	-	20	-	-	51	-	-	-	18	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	20	-	-	43	-	21	-	15	-	-	-
Aluno 18	1	-	-	-	4	1	20	-	-	57	13	-	-	-	-	3	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	-	12	-	1	36	-	12	-	-	-	-	-
Aluno 20	17	-	2	3	12	-	11	-	-	50	1	-	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 29/9/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 7

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	15	-	-	30	-	15	-	15	-	-	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	8	-	-	27	-	6	-	-	-	-	-
Aluno 3	4	-	-	-	-	-	10	-	-	31	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	25	-	-	50	9	17	-	9	-	5	-
Aluno 5	-	-	-	-	4	-	28	-	1	49	-	13	-	6	-	-	-
Aluno 6	-	-	-	-	1	-	23	-	6	60	8	23	-	8	1	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	21	-	-	47	8	8	-	15	2	-	-
Aluno 8	-	-	-	-	-	-	17	-	-	40	9	15	-	9	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	-	-	12	-	-	46	-	16	-	20	-	-	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	-	30	-	-	57	29	17	-	20	-	-	-
Aluno 11	1	-	-	-	5	-	19	-	4	51	10	12	-	15	-	-	-
Aluno 12	-	-	-	-	-	-	23	-	4	53	-	15	-	8	-	-	-
Aluno 13	-	-	-	1	4	-	13	-	-	49	3	9	-	12	-	3	-
Aluno 14	-	-	-	3	1	-	15	-	-	45	7	13	4	5	-	-	-
Aluno 15	-	-	-	-	3	-	12	-	-	30	11	8	-	8	-	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	-	-	20	-	-	51	-	-	-	18	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	17	-	-	40	-	14	-	11	-	2	-
Aluno 18	-	-	-	1	1	-	18	-	-	31	-	17	-	7	-	-	-
Aluno 19	3	-	-	-	-	-	10	-	-	46	-	11	-	-	-	-	-
Aluno 20	13	-	-	4	20	-	12	-	-	54	4	4	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 24/10/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 15  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	18	-	-	35	-	18	-	16	-	-	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	17	-	-	36	-	6	-	-	-	-	-
Aluno 3	11	-	-	-	1	-	19	-	-	30	-	6	-	8	-	1	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	24	-	-	54	13	17	-	11	-	8	-
Aluno 5	2	-	-	-	11	-	32	-	-	69	9	21	-	8	-	-	-
Aluno 6	-	-	-	-	1	-	24	-	2	52	22	21	-	6	-	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	1	-	24	-	-	49	9	16	-	24	-	-	-
Aluno 8	1	-	-	-	-	-	23	-	-	41	-	24	1	8	-	1	-
Aluno 9	15	-	-	-	-	-	20	-	-	41	-	6	4	7	1	4	-
Aluno 10	-	-	-	-	1	-	21	-	-	70	11	15	-	9	-	-	-
Aluno 11	-	-	-	-	3	-	20	-	-	56	21	27	-	24	-	-	-
Aluno 12	11	-	-	-	4	-	17	-	-	60	-	8	4	6	1	5	-
Aluno 13	13	-	-	-	2	1	15	-	-	39	11	7	-	4	-	-	-
Aluno 14	20	-	1	2	7	-	22	-	1	29	-	13	-	-	-	-	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	-	19	-	-	34	8	12	-	6	1	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	1	-	22	-	-	60	4	6	-	3	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	20	-	-	50	-	23	-	10	4	-	-
Aluno 18	9	-	-	-	19	-	17	-	-	38	-	6	-	6	-	-	-
Aluno 19	1	-	-	-	-	-	19	-	-	37	10	8	-	2	-	-	-
Aluno 20	3	-	-	-	-	-	18	-	10	73	7	12	1	17	1	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM-1      Data: 31/10/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 16  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	20	-	-	38	-	12	5	11	1	1	-	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	14	-	-	33	-	4	1	2	-	-	-	-
Aluno 3	11	-	-	-	1	19	-	-	30	-	6	-	8	-	1	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	25	-	-	58	16	14	2	13	1	5	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	1	29	-	-	59	12	12	-	11	2	1	-	-
Aluno 6	-	-	-	-	1	24	-	3	52	22	21	-	6	-	-	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	21	-	-	60	11	17	-	11	1	-	-	-
Aluno 8	-	-	-	-	1	24	-	-	50	2	-	4	18	1	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	2	27	-	-	51	18	11	13	6	1	1	-	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	23	-	-	74	11	17	5	14	1	-	-	-
Aluno 11	-	-	-	-	3	20	-	-	56	22	27	-	24	-	-	-	-
Aluno 12	-	-	-	-	1	19	-	-	61	23	-	-	11	2	-	-	-
Aluno 13	5	-	-	2	5	14	-	-	44	2	11	-	21	1	1	-	-
Aluno 14	20	-	1	2	7	22	-	1	29	-	13	-	-	-	-	-	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	19	-	-	35	8	12	-	6	1	-	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	1	22	-	-	60	4	6	-	3	-	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	23	-	-	57	6	9	5	10	2	1	-	-
Aluno 18	-	-	-	-	-	19	-	-	40	25	15	13	14	2	1	-	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	12	-	-	27	-	8	-	-	-	-	-	-
Aluno 20	-	-	-	-	1	22	-	2	60	14	-	3	19	8	6	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 3/11/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 17

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	21	-	-	40	-	10	5	5	-	-	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	14	-	-	33	-	4	1	2	-	-	-
Aluno 3	-	-	-	-	-	-	21	-	-	40	-	8	-	8	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	24	-	-	60	17	18	3	8	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	1	-	23	-	2	64	15	14	-	6	-	-	-
Aluno 6	-	-	-	-	-	-	23	-	4	56	26	23	-	2	-	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	21	-	-	60	11	17	-	11	1	-	-
Aluno 8	-	-	-	-	1	-	23	-	-	53	2	-	4	20	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	2	-	27	-	-	51	18	11	13	6	1	1	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	-	21	-	-	76	14	18	7	16	1	-	-
Aluno 11	-	-	-	-	-	-	25	-	-	63	19	26	-	16	-	-	-
Aluno 12	-	-	-	-	1	-	20	-	2	63	21	6	2	7	5	-	-
Aluno 13	5	-	-	-	6	-	15	-	-	45	4	8	-	8	-	-	-
Aluno 14	20	-	1	2	7	-	22	-	1	29	-	13	-	-	1	-	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	-	19	-	-	34	8	12	-	6	-	-	-
Aluno 16	-	-	-	-	1	-	21	-	-	61	5	7	-	5	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	19	-	-	42	19	16	-	3	-	-	-
Aluno 18	-	-	-	-	3	-	15	-	-	30	-	-	-	4	-	-	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	-	16	-	-	36	-	-	-	2	3	-	-
Aluno 20	-	-	-	-	-	-	25	-	-	64	-	-	-	6	8	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 1/12/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 25  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	27	-	-	40	-	12	4	6	-	2	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	17	-	-	40	-	8	-	12	-	-	-
Aluno 3	-	-	-	-	-	-	21	-	-	38	-	10	8	27	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	13	-	19	-	-	50	-	16	-	23	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	1	-	20	-	4	66	14	12	8	20	4	6	-
Aluno 6	-	-	-	-	-	-	22	-	7	68	24	26	6	11	1	2	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	19	-	-	60	12	18	10	10	1	2	-
Aluno 8	1	-	-	-	-	-	17	-	-	56	8	10	6	13	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	1	4	-	25	-	-	53	14	12	10	8	-	2	-
Aluno 10	-	-	-	-	1	-	26	-	-	80	16	24	8	17	-	2	-
Aluno 11	-	-	-	-	4	-	21	-	-	65	20	22	2	15	-	2	-
Aluno 12	-	-	-	-	5	-	25	-	-	66	10	14	6	10	-	3	-
Aluno 13	27	-	1	3	26	1	17	-	-	48	6	10	-	9	-	-	-
Aluno 14	1	-	-	-	-	-	26	-	-	36	-	15	-	19	-	2	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	-	24	-	-	40	8	14	2	8	-	2	-
Aluno 16	-	-	-	1	-	-	23	-	-	63	6	9	6	8	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	20	-	-	48	3	20	8	17	-	2	-
Aluno 18	-	-	-	1	-	-	19	-	-	42	-	10	-	13	-	-	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	-	15	-	-	46	5	12	4	20	-	-	-
Aluno 20	-	1	-	-	-	-	24	-	-	4	104	2	-	6	32	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM -1      Data: 5/12/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 26  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	21	-	-	42	-	15	7	5	1	3	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	18	-	-	38	-	8	2	10	-	-	-
Aluno 3	-	-	-	-	-	-	21	-	-	37	-	11	7	24	-	-	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	23	-	-	51	-	14	-	25	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	-	-	25	-	-	70	15	14	10	19	6	8	-
Aluno 6	-	-	-	-	-	-	23	-	7	68	24	26	6	11	1	2	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	19	-	-	60	12	18	10	10	1	2	-
Aluno 8	-	-	-	-	-	-	17	-	-	55	8	10	6	13	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	1	4	-	25	-	-	53	14	12	10	8	-	2	-
Aluno 10	-	-	-	-	1	-	26	-	-	80	16	24	8	17	-	2	-
Aluno 11	-	-	-	-	4	-	21	-	-	65	20	22	2	15	-	2	-
Aluno 12	-	-	-	-	5	-	25	-	-	66	10	14	6	10	-	3	-
Aluno 13	26	-	1	3	26	1	18	-	-	48	6	10	-	9	-	-	-
Aluno 14	-	-	-	-	1	-	26	-	-	36	-	15	-	19	-	2	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	-	24	-	-	40	8	14	2	8	-	2	-
Aluno 16	-	-	-	1	-	-	23	-	-	63	6	9	6	8	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	20	-	-	48	3	20	8	17	-	2	-
Aluno 18	-	-	-	1	-	-	19	-	-	42	-	10	-	13	-	-	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	-	20	-	-	40	-	6	4	20	-	-	-
Aluno 20	-	2	-	-	-	-	24	-	-	2	104	2	-	6	32	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 1-PIM-1      Data: 8/12/2003 - 10:00:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 27

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 1	-	-	-	-	-	-	20	-	-	37	9	19	10	8	3	-	-
Aluno 2	-	-	-	-	-	-	19	-	-	35	2	9	3	7	-	-	-
Aluno 3	-	-	-	-	-	-	19	-	-	33	-	10	11	20	2	1	-
Aluno 4	-	-	-	-	-	-	25	-	-	54	4	17	2	17	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	-	-	24	-	-	72	14	16	11	19	8	11	-
Aluno 6	-	-	-	-	-	-	24	-	12	70	26	25	6	11	5	5	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	17	-	1	67	16	21	13	13	6	4	-
Aluno 8	1	-	-	-	-	-	17	-	-	95	10	10	9	13	1	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	3	-	27	-	2	57	17	15	12	10	2	4	-
Aluno 10	-	-	-	-	-	-	27	-	-	81	17	23	10	18	6	5	-
Aluno 11	-	-	-	-	-	-	25	-	-	78	24	1	10	16	-	-	-
Aluno 12	-	-	-	-	1	-	21	-	-	79	13	11	9	11	-	1	-
Aluno 13	12	-	-	2	21	-	19	-	-	51	10	12	10	14	-	-	-
Aluno 14	-	-	-	-	-	-	28	-	-	40	4	16	2	15	-	-	-
Aluno 15	-	-	-	-	-	-	23	-	1	53	7	16	2	17	-	3	-
Aluno 16	-	-	-	-	-	-	23	-	-	64	8	10	9	10	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	23	-	-	52	7	22	9	15	2	3	-
Aluno 18	-	-	-	-	-	-	23	-	-	46	3	9	4	10	-	-	-
Aluno 19	-	-	-	-	-	-	15	-	3	54	-	4	10	32	-	-	-
Aluno 20	14	-	-	4	-	-	25	-	2	60	4	2	-	26	1	4	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM -2

Data: 25/9/2002 - 08:45:00

Professor(a): Rosiane

Aula: 5

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	14	-	-	-	-	10	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 22	38	-	-	-	-	8	-	25	-	4	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	10	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 24	8	-	-	2	10	10	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 25	28	-	-	-	-	12	-	29	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	16	-	4 38	-	10	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 27	9	-	-	-	1	12	-	1 38	-	-	-	-	4	3	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	12	-	1 37	-	10	-	-	-	5	-	-	-
Aluno 29	9	-	-	1	-	13	-	28	-	-	-	2	4	-	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	9	-	38	-	10	-	-	-	3	-	-	-
Aluno 31	11	-	-	-	-	8	-	35	-	-	-	-	-	4	-	-	-
Aluno 32	1	-	6	7	23	16	-	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2      Data: 26/9/2003 - 08:45:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 6

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	12	-	-	-	-	-	7	-	-	25	-	4	-	-	-	-	-
Aluno 22	31	-	-	-	-	-	-	-	-	21	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	8	-	-	35	-	10	-	-	-	-	-
Aluno 24	2	-	-	-	-	-	13	-	6	39	-	-	-	4	-	-	-
Aluno 25	9	-	-	-	-	-	5	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	-	16	-	4	38	-	10	-	-	-	-	-
Aluno 27	2	-	-	-	-	-	4	-	3	23	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	14	-	5	55	-	8	4	7	-	-	-
Aluno 29	11	-	-	-	-	-	4	-	-	30	-	5	2	-	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	5	-	2	42	-	8	3	5	-	-	-
Aluno 31	14	-	-	-	-	-	4	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 32	1	2	4	2	32	-	6	-	-	44	-	-	-	9	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2

Data: 29/9/2003 - 08:45:00

Professor(a): Rosiane

Aula: 7

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	23	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 22	31	-	-	-	-	6	-	-	-	21	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	10	-	-	-	45	-	6	-	-	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	4	-	-	-	24	-	6	-	-	-	2	-
Aluno 25	26	-	-	-	-	1	-	1	11	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	4	-	-	31	-	8	-	-	-	-	1	-
Aluno 27	-	-	-	-	-	5	-	1	18	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	8	-	3	26	-	4	-	4	3	2	-	-
Aluno 29	11	-	-	-	-	2	-	-	30	-	6	-	-	-	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	6	-	-	31	-	8	-	4	-	-	-	-
Aluno 31	14	-	-	-	-	4	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 32	9	-	3	-	8	-	-	-	18	-	2	-	-	-	1	1	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2

Data: 29/10/2003 - 08:45:00

Professor(a): Rosiane

Aula: 15

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	20	-	-	27	-	4	-	-	-	-	-
Aluno 22	-	-	-	-	-	-	5	-	2	90	-	28	13	24	1	-	-
Aluno 23	-	-	-	-	1	-	19	-	-	37	7	6	-	2	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	8	-	-	40	-	13	-	6	3	2	-
Aluno 25	2	-	-	-	-	-	3	-	-	50	-	5	-	3	-	-	-
Aluno 26	1	-	-	-	-	-	15	-	5	52	11	6	-	10	-	-	-
Aluno 27	1	-	-	-	-	-	2	-	-	43	-	12	-	3	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	5	-	-	64	16	21	8	13	-	-	-
Aluno 29	3	-	-	-	-	-	3	-	-	54	-	10	3	5	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	2	-	-	64	16	19	9	5	-	-	-
Aluno 31	5	-	-	-	-	-	2	-	-	22	-	8	-	-	-	-	-
Aluno 32	3	3	4	1	12	-	6	-	-	35	7	4	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2

Data: 31/10/2003 - 08:45:00

Professor(a): Rosiane

Aula: 16

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	11	-	-	21	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 22	1	-	-	-	-	-	13	-	1	70	-	21	-	16	4	3	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	9	-	-	23	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	1	-	1	45	-	10	-	6	1	2	-
Aluno 25	1	-	-	-	-	-	12	-	3	37	3	1	-	1	1	1	-
Aluno 26	1	-	-	-	-	-	17	-	4	65	13	14	-	12	6	6	-
Aluno 27	1	-	-	-	-	-	2	-	-	43	-	12	-	3	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	19	-	3	66	13	17	4	16	6	5	-
Aluno 29	1	-	-	-	-	-	20	-	1	91	-	9	-	5	1	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	14	-	-	83	-	13	2	10	3	-	-
Aluno 31	-	-	-	-	-	-	1	-	1	12	-	-	-	-	1	-	-
Aluno 32	2	1	-	2	7	1	9	-	-	39	5	9	-	-	1	1	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2      Data: 5/11/2003 - 08:45:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 17

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	12	-	-	30	-	3	-	-	-	-	-
Aluno 22	1	-	-	-	-	-	15	-	2	75	-	18	-	15	3	1	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	10	-	-	35	-	7	-	-	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	9	-	4	56	-	14	-	7	2	-	-
Aluno 25	1	-	-	-	-	-	10	-	5	43	-	3	-	2	-	-	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	-	15	-	6	70	10	14	-	12	5	5	-
Aluno 27	-	-	-	-	-	-	14	-	-	60	-	12	-	3	2	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	18	-	6	79	15	20	6	14	6	3	-
Aluno 29	-	-	-	-	-	-	14	-	-	31	-	7	-	-	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	14	-	-	79	-	12	3	12	5	-	-
Aluno 31	-	-	-	-	-	-	6	-	-	31	-	-	-	-	1	-	-
Aluno 32	5	2	2	5	10	4	10	-	-	37	2	6	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM -2      Data: 3/12/2003 - 08:45:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 25  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	9	-	-	35	-	-	5	-	-	-	-
Aluno 22	1	-	-	-	-	-	12	-	-	27	-	9	6	6	-	5	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	10	-	-	38	-	-	2	12	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	15	-	-	32	-	11	5	7	-	-	-
Aluno 25	8	-	-	-	-	-	10	-	-	18	-	5	2	5	-	1	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	-	19	-	-	60	5	14	-	10	-	6	-
Aluno 27	10	-	-	-	-	-	15	-	1	23	-	-	5	6	-	5	-
Aluno 28	-	-	-	-	1	-	20	-	-	60	5	15	2	17	3	5	-
Aluno 29	-	-	-	1	-	-	14	-	1	67	-	-	-	22	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	1	-	20	-	1	69	-	-	7	12	-	-	-
Aluno 31	-	-	-	-	-	-	17	-	-	38	-	-	-	12	-	6	-
Aluno 32	1	-	-	-	-	-	17	-	-	58	-	7	-	9	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2      Data: 5/12/2003 - 08:45:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 26

- A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	13	-	-	40	-	4	4	4	-	-	-
Aluno 22	1	-	-	-	-	-	12	-	-	30	-	9	6	6	-	5	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	17	-	-	51	-	7	4	5	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	17	-	-	34	-	-	6	1	-	-	-
Aluno 25	1	-	-	-	-	-	14	-	-	25	-	-	-	-	1	1	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	-	19	-	-	64	6	-	-	10	-	-	-
Aluno 27	-	-	-	-	-	-	19	-	-	35	-	14	-	-	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	21	-	-	72	6	10	-	16	-	-	-
Aluno 29	-	-	-	1	-	-	14	-	-	67	-	-	-	22	-	-	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	18	-	-	42	-	12	-	4	-	-	-
Aluno 31	-	-	-	-	-	-	16	-	-	37	-	-	-	14	-	6	-
Aluno 32	-	-	-	-	-	-	17	-	-	61	-	-	-	-	-	-	-

## Relatório Alunos/Aulas

Turma: 2-PIM-2      Data: 10/12/2003 - 08:45:00      Professor(a): Rosiane      Aula: 27  
 - A : Não participar - B : Não assumir responsabilidade/Culpa - C : Ridicularizar/Zombar dos outros - D : Abusar/Agredir - E : Interromper/Interferir na aula - F : Não compartilhar materiais - G : Respeitar os direitos dos colegas - H : Respeitar os sentimentos dos outros - Q : Auto-controle - R : Participar nas atividades - S : Aceitar desafios - T : Interesse em aprender e aperfeiçoar - V : Assumir responsabilidades - W : Trabalhar com autonomia - X : Ajudar/Cuidar dos outros - Y : Cooperar - Z : Cuidar de si

Alunos \ Eventos	A	B	C	D	E	F	G	H	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	13	-	-	39	-	4	4	4	-	-	-
Aluno 22	-	-	-	-	-	-	12	-	4	54	-	6	-	11	1	1	-
Aluno 23	-	-	-	-	-	-	15	-	-	50	-	10	8	22	-	-	-
Aluno 24	-	-	-	-	-	-	17	-	4	46	-	-	-	-	2	2	-
Aluno 25	5	-	-	-	-	-	10	-	2	40	-	-	-	-	1	-	-
Aluno 26	-	-	-	-	-	-	15	-	4	105	30	-	-	40	-	-	-
Aluno 27	-	-	-	-	-	-	19	-	2	45	-	14	-	-	-	-	-
Aluno 28	-	-	-	-	-	-	16	-	2	113	12	10	1	40	2	2	-
Aluno 29	-	-	-	-	-	-	13	-	-	72	10	4	-	27	1	1	-
Aluno 30	-	-	-	-	-	-	12	-	-	47	-	-	2	8	3	3	-
Aluno 31	-	-	-	-	-	-	15	-	-	40	-	1	-	6	-	-	-
Aluno 32	-	-	-	-	-	-	17	-	-	61	-	-	-	-	-	-	-

APÊNDICE H- Resultados finais das planilhas de observação da responsabilidade social e pessoal das 9 sessões avaliadas.

Alunos	Sessões								
	5	6	7	15	16	17	25	26	27
1	4	3	3	3	4	3	4	4	4
2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
3	0	0	0	0	0	3	3	3	4
4	3	3	4	4	4	3	0	3	3
5	2	0	0	0	4	3	4	4	4
6	4	3	3	3	3	3	4	4	4
7	2	2	4	3	3	3	4	4	4
8	2	3	3	3	3	3	3	3	3
9	0	3	3	0	0	0	0	0	0
10	3	3	3	3	3	3	4	4	4
11	3	0	0	0	0	3	0	0	3
12	3	0	3	0	4	4	0	0	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	4	3
15	0	0	0	3	3	3	4	4	4
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	4	4	4	3	4	4	4
18	0	0	0	0	4	0	3	3	3
19	0	2	0	3	2	3	3	3	3
20	0	0	0	0	4	3	0	0	0
21	0	0	0	2	2	2	3	3	3
22	0	0	0	3	4	4	4	4	4
23	2	2	2	3	2	2	3	3	3
24	0	0	2	4	4	4	3	3	2
25	0	0	0	0	2	3	0	2	0
26	2	2	2	3	4	4	4	3	3
27	0	0	2	3	3	4	0	2	2
28	2	3	4	3	4	4	4	3	4
29	0	0	0	0	3	2	3	3	4
30	2	3	3	3	4	4	3	3	4
31	0	0	0	0	2	2	4	4	3
32	0	0	0	0	0	0	3	2	2

## ANEXOS

### ANEXOS A- Protocolo de Avaliação da habilidade da corrida.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nomes: Pai: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Data Nasc.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( ) Etnia: B ( ) Ne ( ) Pa ( ) Ori ( )

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Teste: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Grupo Controle ( ) Grupo Intervenção ( )

Habilidades	Critérios de Realização	Teste		
		1º	2º	Es
<b>Subteste de locomoção</b>				
1. Corrida	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados.			
	2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (vôo momentâneo)			
	3. Posicionamento estreito dos pés, aterrissando nos calcanhares ou dedos (não pé chato)			
	4. Perna que não suporta o peso, flexiona a aproximadamente 90° (perto das nádegas)			
Escore da Habilidade				

(Citado por Ulrich, 2000)

## ANEXOS B- Resultado do teste de continuidade para o Grupo de Intervenção.

Sessões	Grupo de Intervenção	
	Z	p
<b>6</b>	0,31	0,76
7	1,21	0,23
<b>15</b>	1,70	0,09
<b>5</b> <b>16</b>	3,58	0,00*
<b>17</b>	3,77	0,00*
<b>25</b>	2,82	0,00*
<b>26</b>	3,46	0,00*
<b>27</b>	4,14	0,00*
7	1,78	0,07
<b>15</b>	2,35	0,02*
<b>16</b>	3,57	0,00*
<b>6</b> <b>17</b>	3,46	0,00*
<b>25</b>	3,20	0,00*
<b>26</b>	3,76	0,00*
<b>27</b>	4,04	0,00*
<b>15</b>	1,04	0,30
<b>16</b>	3,15	0,00*
<b>7</b> <b>17</b>	3,11	0,00*
<b>25</b>	2,25	0,02*
<b>26</b>	3,01	0,00*
<b>27</b>	3,45	0,00*
<b>16</b>	2,95	0,00*
<b>17</b>	2,97	0,00*
<b>15</b> <b>25</b>	2,35	0,01*
<b>26</b>	3,17	0,00*
<b>27</b>	3,31	0,00*
<b>17</b>	0,25	0,80
<b>16</b> <b>25</b>	0,33	0,74
<b>26</b>	0,56	0,57
<b>27</b>	0,92	0,36
<b>25</b>	0,16	0,87
<b>17</b> <b>26</b>	0,58	0,56
<b>27</b>	1,13	0,26
<b>25</b> <b>26</b>	1,36	0,17
<b>27</b>	1,85	0,06
<b>26</b> <b>27</b>	0,79	0,43

\* Resultado estatisticamente significativo

## ANEXOS C- Resultado do teste de continuidade dos sub-grupos do Grupo de Intervenção.

Sessões	Sub-grupos				
	PNEE-Intervenção		n-PNEE-Intervenção		
	Z	P	Z	P	
5	6	0,45	0,65	0,50	0,62
	7	0,82	0,41	0,93	0,35
	15	2,05	0,04*	0,48	0,63
	16	2,55	0,01*	2,55	0,01*
	17	2,51	0,01*	2,87	0,00*
	25	1,87	0,06	2,18	0,03*
	26	2,55	0,01*	2,46	0,01*
	27	2,38	0,01*	3,44	0,00*
6	7	0,27	0,78	2,04	0,04*
	15	2,22	0,03*	1,18	0,24
	16	2,55	0,01*	2,61	0,00*
	17	2,54	0,01*	2,41	0,01*
	25	1,93	0,05*	2,61	0,00*
	26	2,70	0,00*	2,75	0,00*
	27	2,55	0,01*	3,21	0,00*
7	15	2,04	0,04*	0,52	0,60
	16	2,56	0,01*	1,67	0,04*
	17	2,51	0,01*	1,62	0,06
	25	1,68	0,09	1,70	0,08
	26	2,54	0,01*	2,11	0,05*
	27	2,20	0,03*	2,65	0,00*
15	16	1,40	0,16	2,55	0,01*
	17	1,56	0,12	2,53	0,01*
	25	0,70	0,48	2,44	0,01*
	26	1,61	0,11	2,70	0,00*
	27	0,88	0,38	3,23	0,00*
16	17	0,33	0,74	0,65	0,52
	25	0,64	0,52	0,21	0,83
	26	0,17	0,86	0,58	0,56
	27	0,43	0,67	1,73	0,08
17	25	1,13	0,26	0,64	0,52
	26	0,33	0,74	0,82	0,41
	27	0,69	0,49	2,04	0,04*
25	26	1,34	0,18	0,41	0,68
	27	0,82	0,41	1,63	0,10
26	27	0,82	0,41	1,40	0,16

\* Resultado estatisticamente significante