

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELIZÂNGELA FERNANDES FERREIRA

HABILIDADES SOCIAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
BASEADO NA CULTURA CORPORAL

SÃO CARLOS
2014

HABILIDADES SOCIAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INFLUÊNCIA
DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADO NA CULTURA
CORPORAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

HABILIDADES SOCIAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INFLUÊNCIA DE UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADO NA CULTURA CORPORAL

Elizângela Fernandes Ferreira

Dissertação apresentada para exame de defesa junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob orientação da Professora Dra. Mey de Abreu van Munster.

São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F383hs

Ferreira, Elizângela Fernandes.

Habilidades sociais e deficiência intelectual : influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal / Elizângela Fernandes Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
264 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

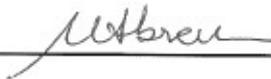
1. Educação especial. 2. Deficiência mental. 3. Programa de ensino. 4. Educação física adaptada. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Elizângela Fernandes Ferreira.**

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez
Campos(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

Dedico este trabalho a Deus, por me guiar durante todo o percurso. A minha família, a qual me ensinou a trilhar o caminho do bem, apoiando todas as minhas decisões. Ao meu noivo, por toda a partilha durante esse processo. Aos meus alunos, pois foram eles a razão maior deste estudo. E a minha querida orientadora, por possibilitar e orientar um dos meus maiores sonhos, o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de mestrado, de muito esforço, estudo e empenho, gostaria de agradecer algumas pessoas que acompanharam todo o processo e foram fundamentais para a conclusão dessa fase e a realização de mais um sonho. Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre:

Primeiramente, a Deus por estar comigo, me guiando e abençoando a cada passo. Obrigada por me dar fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos e nunca desistir.

A minha família, papai Samuel, mamãe Deusene, por terem me educado com valores e ensinado a caminhar. Pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada barreira e chegar até esse momento e, principalmente pelo amor incondicional que vocês têm por mim. É a vocês, que diversas vezes renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, partilho a alegria desse momento. Ao meu irmão Eliázaro, que apesar dos desentendimentos, sempre acabamos nos entendendo, agradeço pelas horas e horas de conversas e conselhos.

Ao meu noivo Raphael Hermano por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, incentivando a ir mais alto. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pode ser concretizado. Obrigada pela presença incansável com que me apoiou ao longo do período de elaboração da dissertação e por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Minha gratidão especial à Prof. Dr.^a Mey de Abreu Van Munster, minha orientadora e, sobretudo, uma amiga, pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me orientar. E, principalmente por ter acreditado e depositado sua confiança em mim durante esses dois anos. Sem o seu apoio, confiança e amizade, não somente nesse trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Não poderia deixar de agradecer as professoras Dr.^a Ranah Manazenco e Dr.^a Eveline Torres, amigas, fundamentais em minha formação acadêmica, muito obrigada pelos ensinamentos que trago comigo com muito carinho.

Aos professores Dr.^a Zilda Del Prette e Almir Del Prette, por partilhar um pouco de seus conhecimentos na área das Habilidades Sociais, sem a ajuda e a disponibilidade do instrumento de avaliação, o caminho a ser percorrido seria mais árduo, obrigada!

Ao Lucas Cordeiro, por estar sempre disposto a esclarecer as minhas dúvidas sobre o formulário de avaliação das Habilidades Sociais.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, por abrir as portas e permitir que esse trabalho fosse realizado.

À professora Dr.^a Miriam Bratfish Villa pelas considerações e sugestões para a realização da estatística desse estudo, principalmente na reta final das análises, muito obrigada pelo apoio no Método JT.

Agradeço aos professores Dr. José Luiz Rodrigues e Dr.^a Juliane Campos, membros da Banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto, às quais tentarei ao máximo atender na versão definitiva do texto.

Aos meus amigos do NEAFA, Garden, Camila, Flávio, Paty e Leandro, que muitas vezes me ajudaram e me orientaram neste árduo percurso acadêmico, que compartilharam importantes conhecimentos e me ensinaram muitas coisas, estando ao meu lado, prontos para ajudar sempre que necessário. Obrigada pela amizade e atenção.

Aos meus amigos irmãos, Fernanda Tamires, Aurora, Ediane e Renata por terem acreditado em meu potencial e me incentivado a abrir os horizontes para além de Viçosa, muito obrigada.

Meus amigos, divinopolitanos, por todo o apoio, mesmo estando à distância, tenho todos vocês em meu coração. Aos meus novos amigos de São Carlos, Jacque, Mahl, Júlia Heradão, Mariele Freitas, David Calheiros, Elaine e Val, aprendi muito com cada um de vocês e tenham a certeza que esse caminho seria quase impossível sem a companhia de vocês.

A minha segunda família de Torrinha, Mônica, Marcos, Michelli, Murillo, Beatriz, muito obrigada pelo acolhimento aos finais de semana e feriado, foi essencial.

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, os ensinamentos de todos estarão sempre comigo, proporcionaram mais que a busca pelo conhecimento, mas uma lição de vida, em cada partilha nas aulas, ou em simples conversas.

Por fim, gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, o qual foi fundamental para o planejamento e execução da pesquisa. Além de permitir a minha permanência e dedicação exclusiva à realização do Mestrado em Educação Especial.

Muito obrigada a cada um de vocês por permitirem que eu pudesse realizar este sonho: a dissertação de mestrado!

O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.

José Saramago

RESUMO

Pessoas com Deficiência Intelectual (DI) podem apresentar prejuízo nas habilidades sociais em decorrência a algumas dificuldades associadas ao comportamento adaptativo, sendo este um fator determinante em seu desenvolvimento. As habilidades sociais, assim como o comportamento adaptativo, estão interligadas ao processo de adaptação da pessoa à sociedade sendo o comportamento proveniente da cultura e das normas sociais vigentes. Dada a relação entre cultura e habilidades sociais, justifica-se a adoção da abordagem crítico-superadora como base teórico-metodológica do presente estudo. Por meio dos movimentos originários na cultura corporal, pretende-se estimular as habilidades sociais de pessoas com DI. Considerando a possibilidade de inter-relação entre habilidades sociais e cultura corporal, surge a seguinte questão: um programa de Educação Física baseado nos princípios da cultura corporal pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais? O objetivo do estudo foi verificar a influência de um programa de Educação Física com base nos princípios da cultura corporal sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual. Sob abordagem quali-quantitativa, trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo estudo de avaliação de programa. A população foi composta por crianças e adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo a amostra composta por 11 crianças e 5 adolescentes, no total de 16 participantes, matriculados em uma escola de ensino especial de uma cidade do interior de São Paulo. As crianças e adolescentes participantes do estudo, pertencentes a duas turmas distintas, foram avaliadas por três professores: o professor regente/responsável pela turma, o professor de Expressão Corporal e o de Educação Física, por meio do instrumento Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR), aplicado antes e após um programa de intervenção em Educação Física na perspectiva da cultura corporal. O programa desenvolvido pela pesquisadora foi composto por 24 sessões, com duração de 40 minutos cada, ao longo de 2 meses de intervenção. Durante a intervenção foi empregada à observação participante, sistematicamente registrada por meio de diário de campo e filmagens, como instrumento complementar de coleta de dados. As informações obtidas por meio do SSRS-BR foram analisadas de forma quantitativa pelo Método JT; os dados oriundos do diário de campo foram discutidos à luz da análise de conteúdo. Por meio da análise dos resultados observou-se que o programa exerceu influência em todas as classes das habilidades sociais desenvolvidas em ambas as turmas A e B. Na avaliação pós-intervenção as habilidades sociais do tipo global dos 16 participantes da pesquisa, 12 atingiram uma mudança positiva confiável. Desse modo, conclui-se que o programa de Educação Física, baseado na cultura corporal, foi efetivo no desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades sociais de forma positiva, em crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física Adaptada. Cultura Corporal. Deficiência Intelectual. Habilidades Sociais. Programação de Ensino.

ABSTRACT

People with Intellectual Disabilities (ID) may have impaired social skills due to difficulties associated with adaptive behavior, which is a determining factor in their development. Social skills, and adaptive behavior, are linked to the process of adaptation of the individual to society and the behavior stems from the culture and the prevailing social norms. Given the relationship between culture and social skills, justified the adoption of critical- surmounting approach as theoretical and methodological basis of this study. Through body movements originating in culture, is intended to encourage the social skills of people with ID. Considering the possibility of inter-relationship between social skills and body culture, the following question arises: a program of physical education based on the principles of body culture can assist in the development of social skills? The aim of the study was to investigate the influence of a physical education program based on the principles of physical culture on the social skills of children with intellectual disabilities. Under qualitative-quantitative approach, it is a field research, the type of study program evaluation. The population was composed of children and adolescents with intellectual disability, the sample comprised 16 children and youth enrolled in a special school in a city in the interior of São Paulo. Children and adolescents participating in the study, belonging to two different classes, were evaluated by three teachers: the conductor/teacher responsible for the class, the teacher of Body Expression and Physical Education, through the instrument of the Social Skills Rating System (SSRS-BR), administered before and after an intervention program in physical education from the perspective of body culture. The program developed by the researcher consisted of 24 sessions lasting 40 minutes each, over 2 months of intervention. During the intervention was employed participant observation, recorded systematically by field diary and footage as an additional tool for data collection. The information obtained through the SSRS-BR were analyzed quantitatively by JT method, the data from the field diary were discussed based on content analysis. Through the analysis of the results showed that the program exerted influence on all classes of social skills developed in both groups A and B. In the post-intervention assessment of the overall social skills kind of 16 participants, 12 reached a reliable positive change. Thus, we conclude that the program of Physical Education, based on body culture, was effective in the development and/or improvement of social skills in a positive, in children and adolescents with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education. Adapted Physical Education. Body Culture. Intellectual Disabilities. Social Skills. Educational Programming.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Interpretação gráfica do Método JT	91
Figura 2. Apresentação do tema	100
Figura 3. Desenvolvimento das aulas junto as Turmas A e B	101
Figura 4. Avaliação da aula	101
Figura 5. Música de despedida	102
Figura 6. Esquema dos conteúdos e temas da Educação Física trabalhados durante o programa	105
Figura 7. Gráfico da avaliação das Habilidades Sociais dos participantes antes e após a intervenção, segundo os professores - Turma A	114
Figura 8. Gráfico da avaliação das Habilidades Sociais dos participantes antes e após a intervenção, segundo os professores - Turma B	119
Figura 9. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A1	129
Figura 10. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A2	133
Figura 11. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A3	138
Figura 12. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A4	143
Figura 13. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A5	147
Figura 14. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A6	151
Figura 15. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do A7	155
Figura 16. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e score Global das Habilidades Sociais do B1	160

Figura 17. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B2.....	165
Figura 18. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B3.....	171
Figura 19. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B4.....	18176
Figura 20. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B5.....	181
Figura 21. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B6.....	186
Figura 22. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B7.....	191
Figura 23. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B8.....	196
Figura 24. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B9.....	201

Lista de Tabelas

Tabela 1. Exemplo de tabulação e análise da avaliação dos professores	93
Tabela 2. Evolução das Habilidades Sociais de cada participante	113
Tabela 3. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma A..	115
Tabela 4. Evolução das Habilidades Sociais de cada participante	118
Tabela 5. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma B..	120
Tabela 6. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma A e B	121
Tabela 7. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A1 na perspectiva dos três professores	128
Tabela 8. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A2 na perspectiva dos três professores	132
Tabela 9. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A3 na perspectiva dos três professores	137
Tabela 10. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A4 na perspectiva dos três professores	142
Tabela 11. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A5 na perspectiva dos três professores	146
Tabela 12. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A6 na perspectiva dos três professores	150
Tabela 13. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A7 na perspectiva dos três professores	154
Tabela 14. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B1 na perspectiva dos três professores	159
Tabela 15. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B2 na perspectiva dos três professores	164
Tabela 16. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B3 na perspectiva dos três professores	170

Tabela 17. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B4 na perspectiva dos três professores	175
Tabela 19. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B5 na perspectiva dos três professores	180
Tabela 20. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B6 na perspectiva dos três professores	185
Tabela 21. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B7 na perspectiva dos três professores	190
Tabela 22. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B8 na perspectiva dos três professores	195
Tabela 23. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B9 na perspectiva dos três professores	200

Lista de Quadros

Quadro 1. As cinco dimensões do modelo teórico da deficiência intelectual	26
Quadro 2. Fatores de risco para a Deficiência Intelectual.....	28
Quadro 3. Evolução do Comportamento Adaptativo entre os anos de 1959 a 2010.....	34
Quadro 4. A associação entre as dez habilidades adaptativas com os três domínios do comportamento adaptativo	35
Quadro 5. Instrumentos de avaliação padronizados para pessoas com deficiência intelectual	39
Quadro 6. Instrumentos para a avaliação das habilidades sociais disponíveis no Brasil	47
Quadro 7. Tendências da Educação Física Escolar	51
Quadro 8. Caracterização dos participantes da turma A	69
Quadro 9. Caracterização dos participantes da turma B.....	69
Quadro 10. Os cinco fatores do formulário das habilidades sociais para professores.....	74
Quadro 11. Relação entre os objetivos traçados e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa	76
Quadro 12. Relação entre as classes das habilidades sociais com os conteúdos da Educação Física, bem como alguns objetivos.....	85
Quadro 13. Proposta de conteúdos e temas a serem trabalhados durante o programa de EF...87	
Quadro 14. Principais estratégias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.....	97
Quadro 15. Estrutura das aulas do programa de Educação Física baseado na cultura corporal	99
Quadro 16. Frequência de uso dos diferentes ambientes e principais comportamentos observados em decorrência ao local durante o programa de Educação Física.....	103
Quadro 17. Conteúdos, atividades e principais habilidades sociais trabalhadas durante o programa de Educação Física.	106
Quadro 18. Caracterização do participante A1.....	125

Quadro 19. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A1	127
Quadro 20. Caracterização do participante A2.....	130
Quadro 21. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A2	131
Quadro 22. Caracterização do participante A3.....	134
Quadro 23. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A3	136
Quadro 24. Caracterização do participante A4.....	139
Quadro 25. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A4	140
Quadro 26. Caracterização do participante A5.....	144
Quadro 27. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A5	145
Quadro 28. Caracterização do participante A6.....	148
Quadro 29. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A6	149
Quadro 30. Caracterização do participante A7.....	152
Quadro 31. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A7	153
Quadro 32. Caracterização do participante B1	156
Quadro 33. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B1	158
Quadro 34. Caracterização do participante B2.....	161
Quadro 35. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B2	162
Quadro 36. Caracterização do participante B3.....	166
Quadro 37. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B3	168
Quadro 38. Caracterização do participante B4.....	172
Quadro 39. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B4	173
Quadro 40. Caracterização do participante B5	177
Quadro 41. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B5.....	178
Quadro 42. Caracterização do participante B6.....	182

Quadro 43. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B6.....	183
Quadro 44. Caracterização do participante B7	187
Quadro 45. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B7.....	188
Quadro 46. Caracterização do participante B8.....	192
Quadro 47. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B8.....	194
Quadro 48. Caracterização do participante B9	197
Quadro 49. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B9.....	198

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	21
1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
1.1. CONCEITO E TERMINOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
1.2. FATORES DE RISCO PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	27
1.3. DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	29
1.4. CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	31
2. COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	33
2.1. CONCEITO E DEFINIÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO.....	33
2.2. AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	37
2.1. AS HABILIDADES SOCIAIS	43
3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	49
3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	56
3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA E HABILIDADES SOCIAIS	60
4. MÉTODO	67
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	67
4.2. SELEÇÃO DA AMOSTRA	67
4.3. PARTICIPANTES	68
4.4. ASPECTOS ÉTICOS	70
4.5. LOCAL DA PESQUISA	71
4.6. MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	72
4.6.1. <i>Materiais e equipamentos utilizados na intervenção.....</i>	<i>72</i>
4.6.2. <i>Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados.....</i>	<i>72</i>
4.7. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73

4.7.1. Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR)	73
4.7.2. Observação.....	75
4.8. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	77
4.8.1. Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR)	77
4.8.2. Procedimento de Intervenção.....	78
4.9. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4.9.1. Método JT.....	89
4.9.2. Análise das observações e registros do Diário de Campo	93
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
5.1. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADO NA CULTURA CORPORAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	95
5.1.1. Caracterização do programa	98
5.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS DO CONJUNTO DE PARTICIPANTES ...	111
5.2.1. As habilidades sociais do conjunto de participantes - Turma A.....	111
5.2.2. As habilidades sociais do conjunto de participantes-Turma B.....	116
5.2.3. Resultados e Discussão comparados da Turma A e B.....	120
5.3. ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS INDIVIDUAIS (DE CADA PARTICIPANTE)	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS	224
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES	226
APÊNDICE C: MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO I.....	228
APÊNDICE D: MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	229
APÊNDICE E: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADO NA CULTURA CORPORAL	232
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	2633

APRESENTAÇÃO

Todos nós um dia fomos uma criança, esse ser encantador. É na criança que vejo o futuro, a sabedoria, o aprendizado, a inocência e principalmente o amor. Fico embevecida por elas, pois me despertam a vontade de aprender mais e mais para poder ensiná-las.

Desde muito pequena sinto-me encantada por crianças e ainda na minha infância já afirmava que seria professora, pois achava uma das profissões mais bonitas por permitir uma troca de experiência entre educadores e educandos. Já na adolescência tive a oportunidade de ter dois professores fundamentais na minha decisão de cursar Educação Física: um exerceu influência negativa e o outro por me mostrar que é possível sim, ter uma Educação Física de qualidade nas escolas. Se hoje cheguei onde estou, foi por meio dos incentivos do professor Romildo, em suas aulas, pude perceber o quanto essa disciplina é importante para os alunos.

Mais tarde já cursando Educação Física na Universidade Federal de Viçosa, dentre tantos caminhos que eu poderia seguir, me deparei com a Educação Física Adaptada, me apaixonei e descobri o quão deslumbrante é trabalhar junto a pessoas com deficiência.

Após perpassar pelos projetos de atletismo e natação para pessoas com deficiência, foi no Laboratório de Estimulação Psicomotora que me identifiquei com um público em especial, as pessoas com deficiência intelectual. Essa é uma deficiência que me instiga a todo o momento, pois não existe uma receita para lidar com essa população, é preciso estudar, pesquisar e por em prática, isso é desafiador.

Em busca de conhecer mais sobre as deficiências e em específico a deficiência intelectual, parti em busca de um local onde pudesse ter a oportunidade de experimentar as minhas ideias. Encontrei no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, um ambiente estimulador para aprofundar meus estudos. Nele, conheci uma pessoa maravilhosa que me ajudou a trilhar essa pesquisa, a minha orientadora. Foi por meio dos nossos esforços que conseguimos chegar ao tema desse estudo, o qual reuniu os assuntos que mais aprecio: a deficiência intelectual e cultura corporal.

Assim, começou a minha investigação nessa área. Fiquei extasiada com cada momento vivenciado ao lado das crianças e a cada descoberta, foi engrandecedor. Agradeço a cada um que esteve ao meu lado durante essa jornada.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) é caracterizada como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo este expresso nos domínios conceitual, social e prático; a ocorrência dessas limitações deve ser manifestada antes dos 18 anos (AAIDD, 2010). Entende-se que os três domínios do comportamento adaptativo englobam as 10 habilidades adaptativas conceituadas em 1992, pela extinta Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) e atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). De acordo com Ballone (2010), essas habilidades representariam atividades de comunicação, cuidado pessoal, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares, administração do ócio e trabalho, compondo então os domínios do comportamento adaptativo.

O conceito de comportamento adaptativo é definido como “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (LUCKASSON et al., 1992, p. 14). Limitações em qualquer uma dessas habilidades podem interferir negativamente na vida das pessoas, prejudicando na sua relação com a sociedade. O comportamento adaptativo pode ser um dos elementos essenciais para convívio o convívio social, pois as habilidades que o compõem são fundamentais, para a interação com o próximo, para o autocuidado, para o aprendizado escolar, higiene pessoal, estando, de forma geral, relacionadas às demandas sociais.

Segundo a AAMR (2006), as pessoas diagnosticadas com DI podem apresentar incapacidades funcionais, limitando-as em algumas atividades e em diversas situações da vida real. Dentre essas limitações podem-se destacar as habilidades sociais.

As habilidades sociais são compreendidas como um repertório de habilidades verbais e não verbais utilizados para comunicar e interagir com o outro (MATSON; WILKINS, 2007). Del Prette e Del Prette (2011) definem o termo habilidades sociais como as diferentes classes de comportamentos sociais pertencentes à pessoa e que favorecem um relacionamento saudável com as demais pessoas.

Pesquisadores relatam que a maioria das pessoas com DI encontra obstáculos de interação social com os pares, ausência de contato visual e comportamento de ludicidade escasso (BATISTA; ENUMO, 2004; COOK; OLIVER, 2011; PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). Smith e Matson (2010) mencionam que a dificuldade em seguir instruções

simples e perturbar a atividade do outro, constituem os déficits das habilidades sociais mais comuns nas pessoas com DI. Ainda pode ser apontado o comprometimento no reconhecimento facial das emoções (SIMON, et al., 1995). As dificuldades mencionadas acima dificultam a adaptação social de pessoas com DI.

Diante dos obstáculos no desenvolvimento das habilidades sociais, mais especificamente nas interações sociais estabelecidas por pessoas com DI, destaca-se a Educação Física como um possível catalisador para promovê-las. A disciplina de Educação Física (EF), de acordo com a metodologia do ensino adotada pelo professor pode ser uma disciplina desenvolvida em um contexto de grupo. Desta forma, este componente curricular poderá criar ambientes que facilitem as interações sociais, estimulem o contato visual entre alunos e professor além de possibilitar o reforço das habilidades acadêmicas, assim como outras classes das habilidades sociais.

As habilidades sociais, bem como o comportamento adaptativo, estão associadas com a adaptação da pessoa ao meio em que se encontra, ou seja, são interdependentes da cultura em que se inserem. Justifica-se a adoção da abordagem crítico-superadora da Educação Física como base teórico-metodológica do presente estudo, pois através dos movimentos produzidos em determinada cultura corporal, pretende-se estimular as habilidades sociais de pessoas com DI.

A tendência crítico-superadora pode ser uma das metodologias de ensino da Educação Física a auxiliar no processo de aquisição e/ou aprimoramento das habilidades sociais, baseando-se em princípios como: relevância social, contemporaneidade, possibilidades sócio cognitivas, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade, provisoriade do conhecimento e espiralidade (SOARES et al., 1992), além de considerar o meio cultural onde o aluno está inserido. Esses elementos permitem a seleção dos conteúdos e a maneira como eles serão aplicados durante um programa de Educação Física, considerando a cultura corporal.

Entende-se por cultura corporal os movimentos historicamente produzidos pelo homem na sociedade. Assim Soares et al., (1992) apontam os elementos da cultura corporal como o jogo, ginástica, dança, esporte e luta, formando os conteúdos da Educação Física a serem desenvolvidos na escola de forma sistematizada, dentro da realidade do aluno.

Nesta perspectiva o processo de ensino e aprendizagem na cultura corporal não se restringe a exercícios de habilidades e destrezas específicas, mas proporciona aos alunos a

reflexão acerca de suas possibilidades corporais, com autonomia para exercê-las de maneira social e culturalmente adequada (BRASIL, 1997). Desta forma, devem ser selecionadas atividades e materiais condizentes com as necessidades de crianças e adolescentes com DI, pois os mesmos necessitam de diversos estímulos, especialmente nas habilidades sociais, com intuito de amenizar os déficits identificados.

Mediante o exposto, o tema central da pesquisa refere-se à análise do efeito de um programa de Educação Física baseado na cultura corporal, sobre as habilidades sociais de crianças e adolescentes com DI. Surgem então as seguintes questões de pesquisa: o programa de Educação Física na perspectiva da cultura corporal pode influenciar a aquisição e/ou aprimoramento das habilidades sociais de crianças e adolescentes com DI? Em quais classes das habilidades sociais o programa de Educação Física poderia exercer maior ou menor influencia?

Visando responder as questões de pesquisa foram propostos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Verificar a influência de um programa de Educação Física, baseado nos princípios da cultura corporal, nas habilidades sociais de crianças com DI.

Objetivos específicos:

- Desenvolver, aplicar, e avaliar um programa de Educação Física baseado na cultura corporal, voltado ao desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com DI.
- Avaliar as habilidades sociais de crianças e adolescentes com DI antes e após intervenção baseada em um programa de Educação Física.
- Verificar em quais classes das habilidades sociais o programa de Educação Física surtiu maior ou menor efeito junto às crianças e adolescentes com DI.

A fundamentação teórica do presente estudo foi desenvolvida em três capítulos. O primeiro refere-se ao conceito, classificação, etiologia, diagnóstico e comprometimentos ocasionados pela DI. O segundo capítulo aborda um breve histórico do conceito, avaliação e os déficits do comportamento adaptativo, apresentando as habilidades sociais como subitem. O terceiro capítulo é centrado na Educação Física, relacionando-a com o contexto da Educação Especial, suas abordagens de ensino, a relação entre Educação Física e DI, e as interfaces entre Educação Física e habilidades sociais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido sob a abordagem quali-quantitativa, como uma pesquisa de campo do tipo “estudo de avaliação de programa”. A amostra foi composta por 16 crianças e adolescentes com DI, matriculadas em uma escola de ensino especial de uma cidade do interior de São Paulo. Os participantes do estudo, pertencentes a duas turmas distintas, foram avaliados por três professores (o professor regente, o professor de Expressão Corporal e o de Educação Física) por meio do instrumento Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR), aplicado antes e após um programa de intervenção em Educação Física na perspectiva da cultura corporal. Durante a intervenção foi empregada à observação participante, sistematicamente registrada por meio de diário de campo e filmagens, como instrumento complementar de coleta de dados. As informações obtidas por meio do SSRS-BR foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa pelo Método JT; já os dados obtidos por meio do diário de campo, foi empregada a análise de conteúdo.

1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1. Conceito e terminologia da Deficiência Intelectual

Um dos marcos iniciais do estudo envolvendo a população com deficiência intelectual (DI) deu-se a partir da publicação do livro *De l'éducation d'un homme sauvage* em 1801 de autoria de Jean Itard (SÃO PAULO, 2012). A partir de 1843, após os trabalhos iniciais de Itard, o número de publicações sobre a DI aumentou substancialmente (ROSEN; CLARK; KIVITZ, 1976). No Brasil, os estudos de Jannuzzi (1994; 2004) permitem acompanhar a trajetória da atenção atribuída às pessoas com deficiência, desde a colonização ao começo do século XXI. Em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira na Bahia, o qual possibilitou o início da assistência médica às pessoas com DI (JANNUZZI, 1992). A partir desse momento as pessoas com DI começaram a receber cuidados médicos associados a intervenções pedagógicas. De acordo com Jannuzzi (1992; 2004) e Mendes (2010) inicialmente a área do conhecimento interligada ao estudo de pessoas com DI foi à área médica (JANNUZZI; 2004; MENDES, 2010), com o passar dos anos a psicologia, sobretudo por meio da influência de Helena Antipoff, associa-se a esta (JANNUZZI; 2004).

Ao longo da história, a construção do conceito e definição da DI perpassou por diversas épocas e culturas, tendo cada uma destas contribuído para a atual definição. De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a DI é caracterizada como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nos domínios conceitual, social e prático (AAIDD, 2010). O atual modelo teórico proposto pela AAIDD demonstra a multidimensionalidade da DI, a qual considera o funcionamento individual e as dimensões de desenvolvimento da pessoa (AAIDD, 2010). As dimensões contempladas em tal modelo podem ser encontradas no Quadro 01.

Quadro 1. As cinco dimensões do modelo teórico da deficiência intelectual

Dimensão I	Habilidades intelectuais
Dimensão II	Comportamento adaptativo;
Dimensão III	Participação, interação e papéis sociais;
Dimensão IV	Saúde (física, mental e etiologia);
Dimensão V	Contexto (ambiente e cultura).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em (AARM, 2006).

Anteriormente a esse modelo teórico, diversos conceitos e terminologias foram empregados para referenciar as pessoas com defasagem intelectual e adaptativa. Termos como: debilidade mental, subnormalidade mental, mongoloide, idiota, débil mental, imbecil, oligofrênico, debilóide referenciavam essa população (AAMR, 2006; HARRISON; OAKLAND, 2008; SCHALOCK et al., 2007). Tais expressões não representam somente denominações diferentes, mas simbolizam visões de mundo distintas (ALMEIDA, 2012; DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Assim, as referidas terminologias estão associadas à maneira como a sociedade se posicionava e normatizava as vivências sociais (DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Atualmente não é possível conceber que esses termos sejam empregados como sinônimos, pois cada um retrata um determinado momento histórico.

No Manual da Associação Americana de Retardo Mental¹ (LUCKASSON et al., 1992), emprega-se o termo deficiência mental, devido à influência/prevalência do modelo médico, o qual contribuiu para a aproximação (ou não diferenciação) dos termos deficiência mental e doença mental (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013). As primeiras definições do termo, deficiência mental, focavam o “estado de defeito mental”, “incapacidade de desempenhar” tarefas como membro da sociedade (ALMEIDA, 2004; 2012). Desse modo, houve a necessidade de diferenciar claramente a deficiência mental da doença mental (quadro psiquiátrico não necessariamente associado ao déficit intelectual), pois muitas pessoas consideravam os dois termos sinônimos.

¹ Atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). A mudança da nomenclatura foi oficializada em 1º de Janeiro de 2007 com o objetivo de assumir uma atitude diante ao processo de inclusão de pessoas com DI na sociedade e principalmente assumir um termo mais adequado à população referida.

No manual da AAMR de 2002, é possível identificar a preocupação dos pesquisadores e estudiosos da área em diferenciar tais termos e adotar uma nova nomenclatura para a condição anteriormente denominada de retardo mental (AAMR, 2006; HARRISON; OAKLAND, 2008). O termo “retardo mental” passou a assumir um caráter pejorativo e que, de fato, resultava na imposição de rótulo e na desvalorização dessas pessoas (FINLAY; LYONS, 2005; SCHALOCK et al., 2007). Assim em 2004, ocorreu um evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, o qual originou a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, um documento amplamente difundido sobre a DI e finalmente houve a substituição do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual” em termos mundiais. (BRASIL, 2004).

Além, do intuito de diferenciar os termos supracitados, Almeida (2012) e Schalock et al. (2007) apontaram outros argumentos que reforçam a necessidade de mudança do termo retardo mental/deficiência mental para deficiência intelectual. São esses: (a) a nova nomenclatura reflete a mudança do conceito de incapacidade descrita pela AAIDD e da Organização Mundial da Saúde (OMS), (b) a terminologia proposta alinha-se melhor com as práticas profissionais atuais que incidem sobre os comportamentos funcionais e fatores contextuais, (c) fornece uma base lógica para viabilizar suportes individualizados, (d) é menos ofensivo para as pessoas com a deficiência e (e) é mais consistente com a terminologia internacional (SCHALOCK et al., 2007). Desta forma o termo deficiência intelectual, passou a substituir o termo deficiência mental, a partir da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (MACHADO, NAZARI, 2012) e o conceito adotado pela AAIDD, passou a

1.2. Fatores de risco para a Deficiência Intelectual

O interesse por pesquisadores em descobrir os fatores que desencadeiam a DI, sempre esteve presente na literatura. Discutir a causa da DI torna-se uma tarefa de difícil execução, uma vez que essa condição está relacionada a diferentes fatores. De forma geral os elementos que podem desencadear a DI são considerados como um conceito multifatorial constituído por quatro categorias de fatores de risco: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais (Quadro 2). Entretanto, em determinados casos, persiste ainda uma grande dificuldade em compreender a origem da DI, sendo estes atribuídos a causas desconhecidas.

A compreensão da etiologia da DI envolve um intrincado conjunto de síndromes das mais variadas, cuja característica principal é o déficit intelectual, sendo suas bases etiopatogênicas extremamente complexas (WAJNZTEJN; WAJNZTEJN, 2007).

Numerosos fatores emocionais, alterações de determinadas atividades nervosas superiores (VASCONCELOS, 2004), alterações específicas de linguagem, baixo nível sócio econômico ou cultural, carência de estímulos e outros elementos do contexto sociocultural, podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo e déficit intelectual (AAIDD, 2010).

Quadro 2. Fatores de risco para a Deficiência Intelectual

FATORES		Biomédicos	Social	Comportamental	Educacional
OCORRÊNCIA	Pré-natal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distúrbios cromossômicos 2. Distúrbios de gene único 3. Síndromes 4. Distúrbios metabólicos 5. Disgênese cerebral 6. Doenças maternas 7. Idade dos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pobreza 2. Má-nutrição 3. Violência doméstica 4. Falta de acesso ao cuidado pré-natal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de drogas pelos pais 2. Uso de álcool pelos pais 3. Hábito de fumar por parte dos pais 4. Imaturidade dos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deficiência cognitiva dos pais sem apoio 2. Falta de preparação para serem pais
	Perinatal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prematuridade 2. Lesão no nascimento 3. Distúrbios neonatais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de acesso aos cuidados no nascimento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rejeição dos pais ao cuidado da criança 2. Abandono das crianças pelos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de encaminhamento médico para serviços de intervenção na alta hospitalar

	Pós-natal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesão cerebral traumática 2. Má-nutrição 3. Meningoencefalite 4. Distúrbios convulsivos 5. Distúrbios degenerativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuidador da criança incapacitado 2. Falta de estimulação adequada 3. Pobreza familiar 4. Doença crônica na família 5. Institucionalização 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abuso e negligência da criança 2. Violência doméstica 3. Medidas de segurança inadequadas 4. Privação social 5. Comportamentos difíceis da criança 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incapacidade dos pais 2. Diagnóstico retardado 3. Serviços de intervenção precoce inadequados 4. Serviços educacionais especiais inadequados 5. Apoio familiar inadequado
--	-----------	--	--	---	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de AAMR (2006).

É importante ressaltar que muitas vezes, mesmo sendo utilizados sofisticados recursos diagnósticos, não é possível definir com clareza a etiologia da DI. Todavia, a DI é uma incapacidade determinada por um mau funcionamento ou qualquer circunstância que desencadeie esta inabilidade no desempenho da pessoa (AAMR, 2006). Determinar o fator principal da deficiência pode ter implicações importantes em relação ao planejamento familiar futuro (SHEVELL, 2008), além de ser uma informação relevante para direcionamento de intervenções a nível pessoal ou familiar.

1.3. Diagnóstico da Deficiência Intelectual

Até o momento, foram publicadas onze edições pela AAIDD, reforçando o termo, definição e diagnóstico da deficiência. Na década de 80, a base do diagnóstico centrava-se principalmente no QI abaixo da média e ainda atribuía uma classificação de leve a profundo (AAMR, 2006). Atualmente, não mais classifica se a deficiência em níveis de acordo com o quociente de inteligência (leve, moderada, severa ou profunda); há uma preocupação maior em compreender os níveis de apoios necessários (intermitente, limitado, extensivo/amplo, ou pervasivo/permanente) à pessoa com DI (AAMR, 2006; ALMEIDA, 2004; HARRISON; OAKLAND, 2008) conforme apresentado na 10ª edição da AAMR (2006).

O apoio **intermitente** é oferecido de acordo com a necessidade da pessoa, envolvendo intervenção com duração de curto período, ou seja: apoios direcionados à pessoa quando realmente o necessita, por exemplo, a perda de um emprego (ALMEIDA, 2004; 2012). Já o apoio **limitado** acontece de forma regular, porém em um pequeno período de tempo, por exemplo, treinamento para uma vaga de emprego ou transição da vida escolar para a vida adulta (ALMEIDA, 2004; 2012). O apoio **extensivo/amplo** refere-se à prática constante (um apoio diário) em pelo menos alguns ambientes, por exemplo, no trabalho e na escola (ALMEIDA, 2004; 2012). Por último o apoio **pervasivo/permanente** caracteriza-se pela sua constância e alta intensidade, direcionado para a manutenção da vida (ALMEIDA, 2004; 2012).

O diagnóstico adequado requer uma avaliação que considere a inteligência e o comportamento adaptativo da pessoa significativamente abaixo da média, desde o período desenvolvimental (AAMR, 2006). Dessa forma, para que uma pessoa possa ser diagnosticada com DI é necessária à atuação de uma equipe multidisciplinar, incluindo as áreas biológicas, psicológicas e sociais. Desde 2002 a AAIDD vem reafirmando que, para o diagnóstico, é necessário primeiramente apresentar limitações significativas no funcionamento intelectual, associado ao comportamento adaptativo expresso nos três domínios, conceitual, social e prático, com ocorrência durante a fase de desenvolvimento, ou seja, antes dos 18 anos. É importante ressaltar que os aspectos do comportamento adaptativo já eram discutidos, contudo não eram empregadas medidas padronizadas para avaliá-lo.

De acordo com De Carvalho e Maciel (2003), o diagnóstico da DI é de caráter complexo. A dificuldade em diagnosticar a deficiência está justamente no conceito e na sua múltipla dimensionalidade, disponibilizada no Sistema conceitual de 2002, da AAMR. Diagnosticar um indivíduo com DI é uma tarefa árdua, não é possível justificá-la apropriadamente a partir de causas orgânicas, avaliação de inteligência, teorias psicológicas entre outras. Essa deficiência envolve uma condição oriunda de diversos fatores (orgânicos, emocionais, sociais, comportamentais e culturais). O seu diagnóstico deve ser estabelecido segundo critérios e testes psicológicos específicos, com a finalidade de auxiliar os aspectos médicos, psicológicos e sociais do indivíduo, procurando identificar os tipos de apoio necessários para o amplo desenvolvimento de suas potencialidades.

1.4. Características da Deficiência Intelectual

Em 1959 identificou-se que a DI envolvia alterações no processo de maturação, aprendizagem e ajuste social (HARRISON; OAKLAND, 2008) ocasionando um déficit intelectual e danos no comportamento adaptativo das pessoas. Assim, o quadro da DI é essencialmente marcado por um nível intelectual geral comprometido, ocasionando um restrito raciocínio lógico, reduzida capacidade de planejamento, solução de problemas deficitários, dificuldades em pensamento abstrato, memória comprometida e dificuldade nas interações sociais (DI NUOVO; BUONO, 2007; OLIVEIRA; DUARTE, 2001; ROSADAS, 1984; SANTOS, 2012). Devido a esses fatores as pessoas com DI podem apresentar dificuldades em entender, aprender, e realizar atividades consideradas comuns por outras pessoas. Além disso, pode haver dificuldades de estabelecer a comunicação que decorre da não estruturação das representações simbólicas (GONÇALVES et al., 2004). Pode ocorrer ainda atenção limitada, dificuldade na aquisição da fala e baixa criatividade em decorrência das defasagens nas ações intelectuais (OLIVEIRA; DUARTE, 2001; ROSADAS, 1984).

As crianças com DI também podem apresentar déficits nas habilidades sociais, sendo essas um indicador de outros problemas, tais como problemas de comportamento, déficits de habilidades pró-sociais e agressão que pode desencadear um relacionamento empobrecido com seus pares (BELLANTI; BIERMAN, 2000). Bruno (1981) e Markoski (1983) sugerem a existência de dificuldades específicas, que causam um impacto no funcionamento social, por exemplo, dificuldade em interpretar adequadamente as situações sociais, incluindo compreender os sinais sociais verbais e não verbais. Além disso, tem sido sugerido que as crianças com DI podem apresentar níveis mais baixos de interações sociais durante o jogo com os seus pares e conseqüentemente mais isoladas durante o jogo, o que proporciona dificuldades no relacionamento com seus pares (KOPP; BAKER; BROWN, 1992).

Em relação aos aspectos motores observam-se algumas dificuldades nas crianças com DI. Mansur e Marcon (2006) relatam que crianças com DI podem demonstrar dificuldades no equilíbrio, esquema corporal, motricidade fina e global, organização espacial e principalmente temporal. Contudo, Santos (2012) destaca que pode estar agregado ainda à baixa coordenação viso espacial e lateralidade, prejuízo da capacidade expressiva e ausência de auto direcionamento.

De acordo com Fonseca (1980) as pessoas com DI apresentam um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação. No entanto, mesmo que haja uma limitação, seja de origem estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagem e adaptações ao meio por parte das pessoas com DI (SANTOS, 2012).

Santos (2012) aponta uma característica visível nos alunos com DI; os quais demonstram pouca consistência na atividade desenvolvida. O aprendizado desta população é efêmero, apresentando dificuldade no processo de memorização. A “aprendizagem é um processo de mudança de comportamento através de experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é resultado da interação entre estruturas mentais e o meio [...]” (FONSECA, 1995, p. 127).

Contudo para favorecer a aprendizagem na DI é necessário um ambiente estimulador adequado, o qual permita uma construção do desenvolvimento psicológico caracterizado por um suporte afetivo, emocional, lúdico e motor, exploração do meio físico e social (FONSECA, 1980). Um ambiente que proporcione tais experiências pode influenciar positivamente no desenvolvimento do comportamento adaptativo, sendo este o principal aspecto a ser abordado no próximo capítulo.

2. COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

2.1. Conceito e Definição do Comportamento Adaptativo

O comportamento adaptativo está relacionado ao aspecto cultural e deve ser compreendido dentro do contexto sociocultural do indivíduo e sua faixa etária (AAIDD, 2010; AAMR, 2006; FREITAS; RODRIGUES, 2007; SANTOS, 2007). Desajustes em sua estrutura podem ocasionar dificuldades no convívio em sociedade. Considerando que o comportamento adaptativo está intimamente inserido no contexto cultural, sugere a hipótese de que a disciplina de Educação Física possa auxiliar a promover as habilidades que o compõe, pois este componente curricular considera o contexto sociocultural dos alunos. Desta forma espera-se que a Educação Física possa influenciar as habilidades adaptativas, conforme será abordado no capítulo seguinte.

Para melhor compreender a relação entre Educação Física e Comportamento Adaptativo é necessário esclarecer o conceito do comportamento adaptativo, apesar desse ainda ser tema de controvérsia entre autores (LA MALFA et al.; 2009; SANTOS, 2007).

Atualmente o comportamento adaptativo (CA) pode ser definido como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são adquiridas pela pessoa durante a vida, para corresponder às demandas do cotidiano (AAIDD, 2010) ou ainda pode ser compreendido como uma constelação de habilidades que permite as pessoas a se adaptarem efetivamente, nas atividades diárias, em casa, na escola, no trabalho e na comunidade (HARRISON; OAKLAND, 2008).

No entanto, ao longo da história o conceito de CA e até mesmo a sua nomenclatura foi sendo alterada de acordo com os estudos referente à DI. Antes do advento dos testes de inteligência, em meados do século XX, o retardo mental² era descrito em termos do que hoje é conhecido como comportamento adaptativo, baseado na conduta adaptativa social da pessoa (MONTERO; LAGOS, 2011; HARRISON; OAKLAND, 2008). Os primeiros indícios do CA e sua associação com retardo mental apareceram na sociedade grega

² Até em meados dos anos de 2004, o termo retardo mental/deficiente mental era empregado para se referir à condição apresentada por pessoas com deficiência intelectual.

antiga (HARRISON; OAKLAND, 2008). Por muitos anos o desajustamento social foi a característica preponderante para reconhecer as pessoas com DI.

No Quadro 3 é esboçada resumidamente a evolução das concepções acerca do CA, baseado nos estudos da AAMR, (2006), AAIDD (2010), Almeida (2004), Santos (2007) e Harrison e Oakland (2008).

Quadro 3. Evolução do Comportamento Adaptativo entre os anos de 1959 a 2010

Ano	Evolução da definição do Comportamento Adaptativo
1959	O CA foi definido como a eficácia do indivíduo se adaptar às exigências naturais e sociais de seu ambiente refletido na maturação, aprendizagem e adaptação social
1961	Heber expõe que o CA pode ser refletida nas seguintes áreas: (a) habilidades sensório-motoras, comunicação, socialização nos primeiros anos de vida; (b) aplicação de conceitos acadêmicos básicos na vida diária, raciocínio e julgamento durante a infância e início da adolescência; (c) responsabilidades profissionais e sociais na adolescência e vida adulta.
1973	O CA foi definido como a pessoa alcançava os padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para sua idade e grupo cultural.
1978	CA vinculado a competência social, considerando as variáveis demográficas.
1992	O CA é associado as dez áreas de habilidades adaptativas; comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autodireção, segurança e saúde, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
2002	O CA representa as habilidades sociais, conceituais e práticas.
2010	O CA é expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa durante a vida, para corresponder às demandas do cotidiano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos: AAIDD (2010); AAMR (2006); Almeida (2004); Harrison; Oakland (2008) e Santos (2007).

Na definição de 1992, a AAMR, menciona o termo das habilidades adaptativas, em conjunto com o CA, associando ao diagnóstico de DI a presença de limitações significativas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autodireção, segurança e saúde, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (ALMEIDA, 2004).

Desta forma, é de extrema relevância distinguir as habilidades adaptativas do comportamento adaptativo, pois alguns estudos exploram os dois termos como sinônimos, por exemplo, nas pesquisas de Machado e Chiari (2009) e Jara e Roda (2010). Entende-se que as habilidades adaptativas estão presentes na definição do CA, no entanto, estas habilidades por si só não o representa. Assim, o CA é caracterizado como uma construção geral e é composto por habilidades específicas importantes (HARRISON; OAKLAND, 2008).

Na definição apresentada no manual de 2002 da AAMR, observa-se a ênfase no desempenho das habilidades adaptativas. Dessa forma, espera-se que os motivos das limitações no comportamento adaptativo possam estar interligados em: não saber realizar a habilidade (déficit de aquisição); não saber quando utilizar as habilidades já aprendidas (déficit de desempenho) ou outros fatores motivacionais (déficit de desempenho) (AAMR, 2006).

A AAMR agregou a presença de limitações em pelo menos duas das 10 áreas do comportamento adaptativo ao diagnóstico de DI (LUCKASSON et al., 1992). Nesse sentido, muitos profissionais envolvidos no processo de diagnóstico da DI, expressaram a preocupação de não encontrar normas padronizadas que abarcassem as 10 habilidades adaptativas (AAMR, 2006). Contudo, posteriormente essas habilidades foram expressas dentro dos três domínios atuais do comportamento adaptativo, conceitual, social e prático, exibido no Quadro 4.

Quadro 4. A associação entre as dez habilidades adaptativas com os três domínios do comportamento adaptativo

Domínios do comportamento adaptativo na definição de 2002	Habilidades representativas na definição de 2002	Áreas de habilidades listadas na definição de 1992
Conceitual	Linguagem Leitura e escrita Conceitos de dinheiro Auto direcionamento	Comunicação Acadêmico-funcional Auto direcionamento Saúde e segurança
Social	Interpessoal Responsabilidade Autoestima Credulidade Ingenuidade Seguir regras Obedecer a leis Evitar a vitimização	Habilidades sociais Lazer
Prática	Atividades da vida diária Atividades instrumentais da vida diária Habilidades ocupacionais Mantém os ambientes seguros	Autocuidado Vida doméstica Uso da comunidade Saúde e segurança Trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em ALMEIDA (2004); AMMR (2006).

Conforme exposto no Quadro 4, as 10 áreas das habilidades estão intimamente relacionadas aos três domínios atuais apresentados pela AAIDD. Nesse sentido o conjunto de habilidades adaptativas em associação aos instrumentos que avaliam os domínios do comportamento adaptativo, pode ser utilizado para o desenvolvimento de programas de apoio ou programas educacionais com intuito de aperfeiçoá-las (AAMR, 2006).

Alguns estudos desenvolvidos até o momento corroboram com a afirmação da AAMR referente à aplicação das habilidades adaptativas como um recurso de planejamento e apoios as pessoas com DI (BILDT et al., 2005; ELDEVIK et al., 2010; FREITAS; RODRIGUES, 2007; HARRISON, 1989; HORNER, 1980; JONES et al., 1999; OZER et al., 2012; SCHEFFER et al., 2010; SHIN et al., 2009; TOTSIKA et al., 2010; VONDEREN; SWART; DIDDEN, 2010). Esses autores se basearam nas habilidades adaptativas para elaborarem planejamentos de programas e apoios necessários para a população com DI.

Da mesma forma, as habilidades adaptativas, bem como os domínios do CA, auxiliam os profissionais da área da educação a eleger os programas educativos e de apoio (BELFIORE; BROWDER; MACE, 1993; CHOU et al., 2011; DUVDEVANY, 2002; HERRINGTON, 2009; MANSELL et al., 2002; MCLNTYRE; BLACHER; BAKER, 2006).

Diante do exposto é eminente apontar a importância do CA no cotidiano das pessoas. Para De Carvalho e Maciel (2003), o CA é importante na participação na vida comunitária, ou seja, nas interações sociais tanto no mundo físico quanto social. Afirmam ainda que “as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa. Facilitam ou inibem suas realizações [...]” (De CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 152). Já Santos (2007) aponta a importância de estimular desenvolvimento sensório-motor, comunicação e socialização durante a infância, enquanto na adolescência os ajustamentos devem ocorrer em níveis da autossuficiência em comunidade.

No entanto, a evolução do CA é dependente da experiência prévia na solução de novos problemas, garantindo assim um aperfeiçoamento cognitivo e a aprendizagem (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2011). De acordo com Monroy (2003) o funcionamento adaptativo pode ser influenciado por diversos fatores, como a educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais, vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais.

Matson e colaboradores (1990) mencionam que as pessoas com DI geralmente apresentam déficits nas habilidades adaptativas e sociais. Contudo, em crianças com síndrome de Down, as habilidades mais desenvolvidas são o autocuidado e o social, sendo a de menor desenvolvimento as habilidades motoras e de comunicação (DYKENS; HODAPP; EVANS, 2006; RODRIQUE; MORGAN; GEFFEKN, 1991). Batista e Enumo (2004) demonstram em seu estudo que as crianças com DI possuem dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os seus pares, uma vez que a proposta de investigação desses autores consistiu em analisar a interação social de crianças com deficiência mental³ em ambiente inclusivo.

Varella (2010) acrescenta que as pessoas com DI podem apresentar obstáculos comportamentais, ocasionando dificuldade em aprender e entender atividades comuns. Outros fatores relacionados à DI como, atenção limitada, lentidão na aquisição da fala e baixa criatividade (OLIVEIRA; DUARTE, 2001; ROSADAS, 1984) podem influenciar no CA.

Desse modo, as habilidades que compõe o CA estão entrelaçadas as atividades do dia-a-dia, podendo ser imprescindíveis para interagir com o próximo, para o autocuidado, para o aprendizado escolar, de uma maneira geral, estão relacionadas às demandas sociais.

Há mais de 30 anos a importância de desenvolver as habilidades adaptativas comprometidas em pessoas com DI já era discutida no meio acadêmico (BELVA et al., 2012; DI NUOVO; BUONO, 2007; JONES et al., 1999; HANLEY et al., 1998; HORNER, 1980). No entanto, para identificar tais habilidades é necessária uma avaliação do comportamento adaptativo. A avaliação do CA pode ser realizada com dupla finalidade; podendo ser útil tanto para o diagnóstico de DI, como para a orientação do planejamento e implementação de programas de intervenção. Nesta perspectiva, é imprescindível que as limitações intelectuais e adaptativas, sejam mensuradas dentro de padrões culturalmente significativos e qualificadas como deficitários (AAIDD, 2010; FREITAS; RODRIGUES, 2007).

2.2. Avaliação do Comportamento Adaptativo

Há um crescente interesse pelo desenvolvimento adaptativo como uma medida da resposta do indivíduo ao meio cultural. Assim, fica evidente a necessidade de instrumentos

³ Preservou a nomenclatura adotada pelos autores.

que sejam capazes de mensurar o nível de funcionamento adaptativo de forma simples e clara (VAN DUJIN et al., 2010). Ao se pensar na realidade brasileira constatou-se uma carência de instrumentos capazes de fornecer indicativos acerca do comportamento adaptativo (AGUIAR, 2003). As formas comumente relatadas da avaliação do comportamento são baseadas em situações de análise de observações (GRESHAM; WATSON, 1998), entrevistas, questionários, observação direta entre outros (AGUIAR, 2003).

Entretanto, a AMMR (2006) aponta como principais ferramentas de avaliação do CA os seguintes instrumentos, Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland (VABS), Escalas de Comportamento Adaptativo (ABS), Escalas de Comportamento Independente (SIB), Lista de Habilidades Adaptativas da Vida (CALIS), Teste Abrangente Comportamento Adaptativo – Revisado (CTAB-R), Sistema de Avaliação do Comportamento Adaptativo (ABAS).

Porém em uma extensa revisão de literatura à procura dos métodos comumente utilizados para mensurar o comportamento adaptativo foram encontrados doze instrumentos avaliativos, conforme pode ser identificado no Quadro 5. Dos 89 artigos encontrados, 52 estavam relacionados especificamente com o CA, os demais estavam relacionados com as habilidades sociais.

Quadro 5. Instrumentos de avaliação padronizados para pessoas com deficiência intelectual

Instrumento	Matriz teórica	Descrição
Adaptive Behavior Scale (ABS)- Nihira et al.(1974)	A construção do ABS, é oriunda dos estudos de Lambert et al. (1974), após revisões do CBCL criou-se o ABS. Este avalia a independência pessoal e comunitária, além do desempenho pessoal e social de crianças em idade escolar (SPREAT, 1982). Passou por uma revisão em 1993, a qual se originou o ABS-RC-2.	É uma escala avaliativa do CA para crianças e adultos com DI. Dividido em duas partes: I- projetada para avaliar as habilidades e hábitos de um indivíduo em 10 domínios de comportamento considerados importantes para o desenvolvimento da independência pessoal na vida diária; II- projetada para fornecer medidas de comportamento mal adaptado relacionados a transtornos de personalidade e comportamento.
Child Behavior Checklist (CBCL)- Lambert, et al.(1974)	Fruto de uma pesquisa financiada pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Com intuito de desenvolver um instrumento para mensurar o CA. Após uma extensa revisão dos instrumentos disponíveis nos Estados Unidos e Inglaterra sobre o tema, produziu uma série de itens e escalas de independência pessoal. Em seguida pesquisaram as expectativas sociais e os incidentes críticos nas instituições e em ambientes comunitários. Originando o CBCL (SPREAT, 1982).	O CBCL é composto por 20 itens de competência social e 118 itens referentes ao comportamento problemático, que devem ser respondidos pelos pais. Avalia as atividades pessoais, sociais e na escola. A faixa etária para aplicação é dos 6 aos 18 anos.
Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)- Sparrow, (1984)	A criação do VABS se deu através da revisão da Escala de Maturidade Social Vineland (VSMS), desenvolvida por Edgar Doll. O qual centrou seus estudos na relevância das “habilidades para a vida” no diagnóstico da DI (SPARROW, 2009).	Existem duas versões do VABS, uma pode ser utilizada com bebê e crianças e outra para adultos a idade abrange de 0 aos 90 anos. A escala avalia as capacidades de autossuficiência em quatro domínios do CA. A comunicação; habilidades de vida diária; socialização e habilidades motoras. Estas capacidades são avaliadas por meio de uma entrevista semiestruturada administrada a um dos pais ou ao cuidador principal, no total de 252 itens.
Inventory for Client and	É um instrumento publicado em 1986, específico para	O ICAP foi planejado para avaliação de serviços para

Agency Planning (ICAP)- Bruininks, et al. (1986)	pessoas com DI. A sua base deriva-se do conceito estabelecido pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), nos anos 60 e 70 (CENTENO, 1999).	pessoas com DI. Avalia quatro domínios do CA (habilidades motoras; linguagem e comunicação; habilidades da vida diária e da vida em comunidade), além dos problemas no comportamento. É mensurado por meio de um questionário-entrevista para os pais ou cuidadores da criança/adulto. Ele permite adquirir informações sobre as características demográficas do indivíduo, diagnóstico, serviços de apoios necessários, e social/lazer.
Quebec Adaptive Behavior Scale (QABS)-Maurice; Morin; Tassé (1993)	O QABS é baseado na perspectiva das normas culturais e sociais. Sua função primordial está na classificação de pessoas com DI. Seu objetivo central é avaliar o comportamento adaptativo de pessoas com DI em ambientes residenciais, escolares e hospitalares.	O questionário do QABS é composto por 7 domínios (autonomia; habilidades domésticas; saúde e sensório-motor; comunicação; habilidades pré-escolares e escolares; socialização; habilidades de trabalho; comportamentos inadequados.) para o comportamento adaptativo e 1 item para o comportamento problemático, totalizando 324 questões. É preenchido por pais, cuidadores ou professores e pode ser aplicado às pessoas a partir de 3 anos (MAURICE, et al., 1997).
Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation (MESSIER)-Matson (1995; 2007)	A Messier reuniu itens dos domínios de socialização e comunicação do VABS. Projetada para ser uma medida informante baseada para avaliar os pontos fortes e fracos em habilidades sociais de pessoas com DI severa e profunda (MATSON, 2009).	O instrumento é formulado por 85 questões Os itens são agrupados em seis itens (positivo verbal; positivo não verbal; positivo geral; negativo verbal; negativo não verbal; negativo geral). Estes são avaliados em relação à frequência em que ocorrem utilizando a escala de Likert, 4 pontos: nunca (0), raramente (1), às vezes (2) e, muitas vezes (3).
Scales of Independent Behavior-Revised (SIB-R) - Bruininks et al. (1996).	O SIB-R é uma revisão da Escala de Comportamento Independente publicada em 1984. Utilizado para determinar o nível de funcionamento adaptativo de uma pessoa.	Sua administração pode ser em forma de entrevista estruturada ou por um procedimento de lista de controle. As informações podem ser fornecidas pelos cuidadores e em alguns casos pelo próprio indivíduo. Há também uma pontuação do desenvolvimento precoce em crianças de 2 1/2 anos e mais novos ou para pessoas com deficiência em

		nível elevado. Contém 226 itens organizados em 14 subescalas e agrupados em quatro grupos (DAVIS, 2010). As habilidades mensuradas são motoras, social, comunicação, vida, pessoais.
The Adaptive Behavior System (ABAS)- Harrison; Oakland (2000; 2003)	Este instrumento tem os princípios baseado na atual definição da AAIDD, como também em diretrizes estaduais e federais dos sistemas de classificação de educação especial, o Manual Diagnóstico e Estatístico IV-TR da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-IV-TR), e pesquisas recentes. Em 2003 ocorreu sua revisão originando o ABAS II.	Este sistema possui quatro pontuações compostas do domínio (conceituais, sociais, práticas). O objetivo central é avaliar o funcionamento prático, independente e a eficácia das interações com os outros e incluir a consideração de contextos comunitários e culturais. A maioria das áreas das habilidades (comunicação, uso comunitário, função acadêmica, saúde e segurança, vida diária e escolar, lazer, autocuidado, autodireção, social, trabalho) inclui mais de 20 itens, tanto para a forma para professores, como para os pais (JAMES; WALLACE, 2004).
Assessment evaluation programming system for infants and children (AEPS)- Dionne et al.(2001)	A base principal do AEPS esta sobre o fundo educacional, pois foi projetada para produzir uma imagem completa e detalhada dos comportamentos e habilidades das crianças. Ajuda a identificar alvos educacionais para as necessidades de cada criança, formular metas adequadas ao desenvolvimento, realizar avaliações antes e depois das intervenções, e envolver as famílias em todo o processo (SEYNHAEVE; GROSBOIS; DIONNE, 2008).	O questionário deve ser preenchido por profissionais, especialistas de diferentes disciplinas, professores e pais. Cada área é composta de metas e objetivos específicos dispostos de acordo com a dificuldade da criança. Cada comportamento pode ser marcado como: "aprova" (2 pontos) quando é exibido espontaneamente e generalizada; "inconsistente" (1 ponto), quando exibido em situação específica; errático e "falho" (0 ponto), quando não é apresentada ou quando necessita de assistência contínua. As áreas avaliadas são motricidade fina e grossa, cognitiva, social, adaptativa e comunicação.
Community Self Sufficiency Test (CSST) - Su, et al.(2004)	Este teste foi derivado de cinco anos de estudos e tem origem na psiquiatria. (HUANG; ZHANG, 2009). O objetivo é avaliar o nível de independência na vida	O CSST é administrado individualmente. Projetado para pessoas com DI acima de 16 anos. Consiste em 10 subtestes (tempo; serviço público; dinheiro; sinais

	comunitária de forma abrangente ⁴ .	funcionais; funções domésticas; saúde e segurança; uso de ferramentas; recreação e lazer; preparação pré-profissional.), cada um possui 10 itens, totalizando 100 itens (YNG-SU, et al., 2008).
Diagnostic Adaptive Behavior Scale (DABS)- Tassé, <i>et al.</i> (2012;2013)	Instrumento desenvolvido pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), voltado exclusivamente para o diagnóstico. Para sua construção foi realizado análise de itens relevantes como os conceitos de credulidade, vulnerabilidade e cognição social, que são críticos para identificar a DI (NAVAS et al., 2012)	O formulário do DABS é dependente da faixa etária (4-8; 9-15; 16-21). Cada formulário possui questões diferenciadas pertinentes aos comportamentos adaptativos de cada faixa etária. Mensura as três áreas do comportamento adaptativo (habilidades práticas, habilidades conceituais e habilidades Sociais). Sua publicação está prevista para 2013.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁴ Não foi possível obter maiores informações sobre este instrumento devido aos artigos encontrados estarem em língua chinesa.

A partir do reconhecimento da importância do CA para o diagnóstico da DI pela AAIDD, tornou-se foco de pesquisas e discussão. Atualmente existem mais de 200 escalas que mensuram o CA (SCHALOCK et al., 1999), com diversas finalidades. O uso dessas escalas pode ser empregado como medidas de saúde, diagnóstico, instrumentos de pesquisa, avaliação de programas educacionais e avaliação clínica (FERREIRA; MUNSTER, no prelo). A escolha de uma ou mais técnicas de avaliação do comportamento adaptativo dependerá do ambiente e da finalidade pretendida.

É importante salientar a crescente produção de pesquisas com a temática das habilidades sociais de pessoas com DI, a qual consiste em parte de um dos domínios (o social) do comportamento adaptativo e uma das bases deste estudo. Os estudos têm apontado que a população com DI estão mais propensas ao isolamento e rejeição por partes dos colegas, devido à adoção de condutas sociais consideradas inadequados (BATISTA; ENUMO, 2004; VAUGHN; RIDLEY; COX⁵ *apud* SANTOS, 2007). Desta forma, pode se explicar uma das tendências do desenvolvimento de pesquisas voltadas para as habilidades sociais de pessoas com DI, conforme será apresentado a seguir.

2.1. As Habilidades Sociais

O comportamento adaptativo das pessoas requer um repertório de habilidades sociais (PARK, LOMAN, MILLER, 2008). Nesta perspectiva as habilidades sociais incluem habilidades de responsabilidade, obedecer a regras e leis, além de competência nas relações interpessoais (HARRISON; OAKLAND, 2008). Qualquer pessoa necessita de um repertório de habilidades sociais, como também a capacidade de usá-las no momento e local adequado, com a finalidade de atender as demandas da escola, do trabalho e da vida diária. As habilidades sociais são essenciais para alcançar uma vida independente, além de ajustar as situações estressantes (MATSON et al., 1990).

As habilidades sociais (HS) não possuem um consenso entre autores em relação à sua definição (BOLSONI-SILVA, 2002; COOK; OLIVER, 2011; SMITH; MATSON, 2010). Numerosas definições acerca das HS foram construídas ao longo dos últimos trinta anos (GRESHAM, 2009). Contudo, Del Prette; Del Prette (2011, p. 31) conceituam as HS como “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um

⁵ VAUGHN, S.; RIDLEY, C.; COX, J. Avaliação da Eficácia do Treino de Relacionamento de Competências Interpessoal em Crianças com Deficiência Mental. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Vol. 1, nº1, Jun, 1989, pp. 4-8.

indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”.

Ou ainda, na visão de Caballo (1999) as HS consistem um conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo em um contexto interpessoal e pode ser expresso por meio dos sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, além de, respeitar esses mesmos comportamentos nos demais indivíduos. Gresham, Sugai e Horner (2001, p. 331) interpretam as HS de uma forma mais ampla e as definem como “comportamentos socialmente significativos exibido em situações específicas que preveem resultados sociais”.

Atualmente, há uma crescente preocupação com as HS na infância. Del Prette e Del Prette (2011) apontam a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais, respeito, entre outras, para que as crianças possam ter uma qualidade de vida melhor na fase adulta. Além disso, os autores mencionados acima propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais importantes na infância, sendo elas: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizade; solução de problemas interpessoais e HS acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Autocontrole e expressividade emocional compreendem reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, falar sobre as emoções e sentimentos, expressar emoções, acalmar-se e controlar o próprio humor, lidar com a vergonha, raiva e medo, tolerar frustrações e mostrar espírito esportivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Civilidade refere-se aos desempenhos relativamente padronizados, podendo ser entendida, de forma geral, como expressões comportamentais das regras mínimas de relacionamento no interior de uma subcultura (DEL PRETTE, 2011). De acordo com esses autores as principais habilidades de civilidade seriam cumprimentar as pessoas, despedir-se, utilizar locuções como: por favor, obrigado, aguardar o momento de falar, responder as perguntas e chamar os outros pelo nome.

Empatia pode ser definida como “[...] a capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001 p. 86)”.

Assertividade é uma classe das HS de enfrentamento. Envolve expressar sentimentos negativos, falar sobre suas qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos entre outros (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011).

Soluções de problemas interpessoais compreendem conhecer o próprio comportamento, pensamento e sentimento e alterar o comportamento com base nesse conhecimento adquirido anteriormente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Fazer amizade principalmente na infância e na adolescência é importante para o desenvolvimento social e emocional de qualquer indivíduo (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011). As habilidades de fazer amizade incluem fazer perguntas pessoais, fazer perguntas, oferecendo informação livre, sugerir atividades, iniciar e manter uma conversa entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Habilidades acadêmicas estão relacionadas com a competência social, uma vez que diversas pesquisas sugerem uma relação positiva entre o rendimento escolar e as relações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Desse modo, as principais habilidades envolvem seguir regras ou instruções orais, observar e prestar atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, orientar-se para tarefa e ignorar interrupções dos colegas entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Desenvolver essas HS nas crianças é de extrema importância, pois são essenciais para que tenham capacidade de brincar, aprender, trabalhar e participar em atividades de lazer durante toda a vida. Assim os indivíduos que não conseguem desenvolvê-las adequadamente possuem grande probabilidade de obter resultados negativos, incluindo a rejeição de pares, manifestações de transtornos psicológicos, abandono da escola, criminalidade e baixo rendimento escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; GRESHAM, VAN, COOK, 2006).

De acordo com Bandura⁶ (*apud* Park, Loman e Miller, 2008) as HS consistem em um processo necessário e importante na aprendizagem das pessoas. Além disso, Vigotsky (2007) aponta a aprendizagem como um processo social, com ênfase na importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo global. As relações sociais positivas influenciam o desenvolvimento intelectual, comunicativo, interpessoal e emocional das pessoas (FREITAS; DEL PRETTE, 2010; FREITAS, 2012; VAN NIEUWENHUIJEN;

6 Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1986.

VRIENS, 2012). Nesta perspectiva, trabalhar a aquisição e o desenvolvimento das HS é fundamental para todas as pessoas, incluindo as com DI.

As crianças com DI ou outras deficiências apresentam comprometimentos cognitivos, afetivos, perceptivos ou motores que dificultam a aquisição das HS (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011). Já na primeira infância, as crianças com DI apresentam sinais de distúrbios no desenvolvimento sensorio-motor, da fala e cognição, o que ocasionam inadequações nos contatos sociais (MILISAVLJEVIC; ZDRAVKOVIC; PETROVIC, 2010).

Pesquisadores reconhecem a relevância das HS para esta população enfatizando a melhora na qualidade de vida, bem estar e a capacidade de participar na comunidade (PARK, LOMAN, MILLER, 2008; COOK; OLIVER, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

As crianças com DI podem expressar resultados inferiores em níveis emocionais e nas relações interpessoais (SANTOS, 2007). Além de evitar o contato social e visual, não seguir instruções simples e interromper as atividades dos colegas (MATSON et al., 2003; SMITH; MATSON, 2010). Ainda apresentam níveis menores de interação social quando comparadas às crianças da sua idade na população geral (MILISAVLJEVIC; ZDRAVKOVIC; PETROVIC, 2010).

Assim, é perceptível a importância de desenvolver programas especiais para promover um repertório mais diversificado de HS para essa população (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). A promoção de HS auxilia na interação social, competência social, baixa autoestima e a rejeição social (PARK, LOMAN, MILLER, 2008).

Ao desenvolver programas para trabalhar as HS, considera relevante que as HS sejam avaliadas no início e ao final do programa. Del Prette; Del Prette (2009; 2011) mencionam que a grande maioria dos instrumentos de avaliação das HS de crianças é aplicada aos pais (cuidadores) e professores. Raros os instrumentos de auto avaliação com crianças, devido às dificuldades do estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Contudo Bellack⁷ *apud* por Smith e Matson (2010) as HS são observáveis e mensuráveis.

Del Prette e Del Prette (2009) especificam os recursos comumente utilizados (testes e inventários padronizados) na avaliação das HS. No Brasil encontram-se disponíveis

7 BELLACK, A. S. Recurrent problems in the behavioral assessment of social skills. **Behavior Research and Therapy**, v. 21, 1983. p. 29–41.

doze instrumentos para mensurar as HS. Entre estes, apenas cinco foram especificamente concebidos para crianças, conforme Quadro 6.

Quadro 6. Instrumentos para a avaliação das habilidades sociais disponíveis no Brasil

Instrumento	Avaliação	População
Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças	Habilidades Sociais Comportamentos Problemáticos	Crianças
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais	Habilidades Sociais Comportamentos Problemáticos Competência Acadêmica	Crianças
Escala de Comportamento Social	Habilidades Sociais Comportamento Problemático	Pré-escolares
Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal	Habilidade de empatia	Crianças e Adolescentes
Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes	Habilidade de empatia	Crianças e adolescentes
Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette)	Habilidades sociais	Adultos jovens
Inventário de Empatia	Habilidades de empatia	Adultos jovens
Inventário de Assertividade de Rathus	Habilidades sociais acadêmicas	Adultos
Escala para Autoavaliação ao Falar em Público (SSPS)	Habilidades de falar em público	Adultos
Inventário de Habilidades Sociais Conjugais (IHSC-Villa; Del Prette)	Habilidades sociais conjugais	Casais
Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette)	Habilidades sociais	Adolescentes
Escala Matson de Habilidades Sociais para Adolescentes (MESSY)	Habilidades sociais e problemas de comportamento	Adolescentes

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de DEL PRETTE; DEL PRETTE (2009).

No entanto, para a população de crianças e jovens com DI, somente o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) possui índice normativos validados à população brasileira (FREITAS; DEL PRETTE, 2010). Identificou-se um estudo brasileiro que utilizou o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del Prette) na população de crianças com síndrome de Down (PEREIRA, 2007).

Devido ao fato do SSRS-BR possuir índices normativos validados à população brasileira, optou-se em utilizar tal instrumento para avaliar os participantes deste estudo, com intuito de obter resultados estatísticos confiáveis, ser direcionado para a população em questão, além de permitir comparar os resultados com outros estudos desenvolvidos.

O SSRS-BR tem sido empregado em algumas pesquisas sobre as HS em crianças com dificuldade de aprendizagem (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; BARRETOS; FREITAS; DEL PRETTE, 2011), em crianças com deficiência visual (FERREIRA; DEL PRETTE; LOPES, 2009) e com DI (PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). Contudo é importante ressaltar a carência de estudos envolvendo a relação entre Educação Física e as HS, tema discutido no capítulo a seguir.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola pública, quando criada, teve a intencionalidade de ser para todos, com o pressuposto de garantir a educação básica aos cidadãos nas mais diferentes condições. No entanto, ao longo da história, o papel da escola foi se modificando, tendo sido progressivamente desenvolvidas práticas e valores que serviram para acentuar as diferenças entre os alunos (CURY, 2002). Considerando tais diferenças, a escola pública mostrou-se despreparada para acolher alunos com qualquer necessidade especial de educação (MENDES, 2006).

O marco histórico da educação especial no Brasil ocorreu no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (MAZZOTA; 2005; MENDES, 2006; MENDES, 2010). Nesse início da educação especial no Brasil, Jannuzzi (2004) identifica duas vertentes: à médica-pedagógica e a psicopedagógica, sendo a primeira vertente “[...] centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 12). Já a segunda vertente estava pautada sobre as teorias de aprendizagem psicológicas, fortemente influenciada por Helena Antipoff na década de 1930 (JANNUZZI, 2004).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.2):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No entanto com a evolução da legislação e com o advento da educação inclusiva tem-se que a educação especial atualmente “[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.10).

As escolas especiais tornaram-se uma referência em atendimento educacional e de reabilitação ao longo da história. Atualmente a educação brasileira ampara o atendimento aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular, porém quando não é possível a inserção desses alunos no ensino regular, deve ser garantido atendimento em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 2008). Dessa forma, a escola de ensino especial proporciona um ambiente educacional aos alunos com deficiência.

Segundo a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) a escola especial passa a oferecer um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades de educandos com DI, oferecendo oportunidades de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem para o exercício da cidadania (FENAPAES, 2012). Nesse sentido a presença da Educação Física é essencial para estimular as vivências corporais, simbólicas e emocionais dos alunos com DI.

De acordo com Fenapaes (2012) a Educação Física no ensino especial deve se estruturar em aspectos educativos da linguagem dentro de uma abordagem lúdica, de apropriação do corpo e do movimento, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral, à manutenção da saúde e a inserção social dos alunos com DI. Ainda deve oportunizar aos educandos, o desenvolvimento de suas dimensões cognitivas, corporal, afetiva, ética, interpessoal e inserção social (FENAPAES, 2012). Além disso, as pessoas com deficiência têm por direito o acesso à prática da EF e dos esportes, conforme definido pela Carta Internacional de Educação Física e Desportos (TUBINO, 2010).

No mesmo sentido, pode-se então subentender que a Educação Física no ensino especial também deveria assumir-se como cultura corporal, manifestada por meio dos movimentos corporais construídos ao longo da história. No entanto, a concepção proposta para a Educação Física depende da abordagem teórico-metodológica adotada no planejamento do programa realizado pelo professor.

Ao longo da história, Oliveira (1997) aponta quatro (4) abordagens teórico-metodológicas do ensino na Educação Física, sendo: metodologia do ensino aberta; metodologia construtivista, metodologia crítico-emancipadora e metodologia crítico-superadora.

Contudo, Darido (2003) identifica várias tendências pedagógicas da Educação Física conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7. Tendências da Educação Física Escolar

Abordagem da EF	Principais autores	Tema principal	Objetivo	Conteúdo	Estratégias/Metodologias
Psicomotricidade	Le Bouch (1981)	Consciência Corporal	Assegurar o desenvolvimento funcional com intuito de ajudar a criança perceber e expandir a sua afetividade e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.	Consciência corporal, lateralidade e coordenação.	Utiliza-se de atividades lúdicas como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com intuito de valorizar o processo de aprendizagem.
Ensino Aberto	Hildebrandt ; Laging (1986)	O movimento e as relações sociais.	Trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intencionalidade de proporcionar, aos alunos, a autonomia.	O movimento e suas relações com o objeto e são construídos através de temas geradores.	Desenvolve-se por meio de ações problematizadoras, com ênfase no conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento. Os atos metodológicos são organizados de forma a conduzir o aumento no nível de complexidade dos temas abordados.
Desenvolvimentista	Go Tani (1988)	Aquisição das habilidades e da aprendizagem motora.	Oferecer experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento	Habilidades básicas (locomotoras; manipulativas e estabilizadoras). Habilidades específicas influenciadas pela cultura (esporte, jogo, dança e atividades industriais).	Os objetivos, conteúdos e métodos de ensino devem ser coerentes com as características de cada criança, como também a observação e avaliação dos comportamentos de cada indivíduo. Utiliza-se da equifinalidade, da variabilidade de estímulos e solução de problemas.

			humano.		
Construtivista	Freire (1989)	Desenvolvimento cognitivo; ludicidade; cultura infantil.	Promover atividades que auxiliem ou facilitem o desenvolvimento da criança, tanto em sua vida escolar, como em toda sua vida após a escola.	Brincadeiras populares e jogos simbólicos e com regras.	Baseada na metodologia do conflito. Inicia-se o processo a partir do que o aluno sabe. Cria-se o conflito entre o que se sabe e o que é preciso ser aprendido. Enfatiza a progressão pedagógica, numa ordem de habilidades mais simples (habilidades básicas) para as mais complexas (específicas). Utiliza-se o jogo como estratégia de ensino.
Sistêmica	Betti (1992)	Manifestações da cultura e a Cultura corporal de movimento.	Formar um cidadão autônomo que irá usufruir, partilhar, produzir e transformar as formas culturais de atividade física.	Vivência do jogo, esporte, dança, luta e ginástica.	Ludicidade, controle interno, não formalidade, cooperação, flexibilidade de regras, solução de problemas e honestidade. Além de considerar os princípios da equifinalidade, não exclusão, diversidade e alteridade.

Crítico-superadora	Bracht; Castellani; Taffarel; Soares; (1992)	Cultura corporal; classes sociais.	Possibilitar aos alunos a vivência sistematizada dos conhecimentos da cultura corporal, demarcado por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia e reconhecimento da sua realidade social.	Conhecimento do Jogo, Esporte, Dança, Capoeira e Ginástica.	Deve-se evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos. Estes devem ser trabalhados de maneira profunda ao longo das séries, sem visão de pré-requisitos. A aula é articulada em cinco momentos, 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) síntese; 5) prática social final. No entanto, esses momentos trabalham em completa interação.
Cultural/Plural	Daólio (1993)	Alteridade; Espiralidade; Cultura.	Reconhecer o papel da cultura e fornecer ao aluno formas motoras eficientes a partir do qual possa desenvolver sua cultura corporal.	Técnicas corporais manifestada no jogo, ginástica, esporte, luta e dança.	Nas intervenções o professor deve valorizar as experiências e as diferenças individuais nos movimentos, pois esses são vistos como uma técnica corporal, a qual significa uma técnica cultural. Desta forma não há uma melhor ou pior técnica, esta ou aquela a mais correta.
Crítico-emancipatória	Kunz (1991; 1994)	Transformações sociais do Esporte, Movimento humano.	Conhecer e aplicar o movimento conscientemente, libertando-se de estruturas coercitivas. Promover a emancipação,	Ênfase no esporte, Aprendizagem motora, Atividades lúdicas, Dança	Estratégia didática envolvendo as categorias de trabalho, interação e linguagem relacionando-as com o movimento humano e problematizando-as. A aula deve percorrer o seguinte desenvolvimento: 1) arranjo material;

			autonomia e transcendência dos alunos.		2) transcendência de limites pela experimentação; 3) transcendência de limites pela aprendizagem; 4) transcendência de limites
Jogos Cooperativos*	Brotto (1995)	Aquisição de novos valores	Transformar a cultura atual altamente competitiva para uma forma mais cooperativa	Jogos cooperativos	Estratégias pedagógicas que envolvam os jogos lúdicos com a finalidade de transmitir ao aluno os valores da cooperação
Saúde Renovada	Guedes; Guedes (1996)	Estilo de vida saudável	Informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios, com a intenção de estimular o estilo de vida ativo e consequentemente melhorar a saúde.	Exercícios físicos	Estratégias de ensino que envolva os conceitos relacionados aos conhecimentos práticos e teóricos de atividade física, aptidão física e saúde.
PCNs ⁸	Jabu; Costa (1998)	Noção da cultura corporal e autonomia	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento.	São organizados em três blocos articulados: 1) Esportes, Jogos, lutas e ginásticas; 2) Atividades rítmico-expressivas; 3) Conhecimentos sobre o corpo.	O princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais.

* Alguns pesquisadores não considera a abordagem dos Jogos Cooperativos como uma proposta metodológica e sim como um conteúdo a ser ministrado nas intervenções de Educação Física.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora da obra Darido (2003) e com consultas das obras de Bracht (1999); Fernandes (2008) Lavoura; Botura; Darido (2006); Oliveira (1997); Santos; Matos (2004); Soares et al. (1992).

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física foram considerados como uma das abordagens da Educação Física, pelo fato de considerar pontos positivos de outras tendências e subsidiar a prática sistemática da Educação Física.

Diante das diversas tendências pedagógicas, cabe ao profissional de Educação Física criar possibilidades de conteúdos adequados à Educação Especial, com a finalidade de ajustar e equilibrar o contexto motor, social, afetivo, das crianças, adolescentes e jovens com DI, devendo-se selecionar atividades e materiais condizentes com as necessidades apresentadas por pessoas com DI.

Nesta perspectiva, o presente estudo adotou a metodologia Crítico-superadora como referência para as práticas escolares, pois por meio dos conteúdos (jogo, ginástica, dança, esporte e luta), a Educação Física poderá contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes com DI. Esta tendência pedagógica possibilita aos alunos com deficiência a vivência sistematizada do conhecimento da cultura corporal, a vivência motora, cognitiva, afetiva e social, e ainda, contribui para a aquisição da autonomia e reconhecimento social (SOARES et al., 1992).

Para Soares et al. (1992), os princípios a serem considerados para a seleção do conteúdo da Educação Física perpassam pela relevância social, a contemporaneidade, possibilidades sócio cognitivas, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade, provisoriedade do conhecimento e espiralidade. Esses princípios permitem a seleção, organização e adequação dos conteúdos a serem trabalhados com os educandos, com intuito de transmitir o conteúdo que realmente é essencial ao aprendizado destes. Além disso, outro aspecto relevante desta tendência é a importância do processo histórico corporal dessas crianças e adolescentes.

Deste modo, justifica-se a escolha desta metodologia de ensino nas aulas de Educação Física para as crianças e adolescentes com DI, pois esta proporciona aos alunos aquisição de habilidades corporais com autonomia e capacidade de exercê-las de maneira social e culturalmente adequada (BRASIL, 1997), além de trabalhar aspectos sociais e comportamentais nas aulas de Educação Física.

Ainda, conforme abordado no capítulo 2, às HS, bem como, o comportamento adaptativo estão relacionados com a adaptação da pessoa ao meio em que se encontra, ou seja, o comportamento é dependente de uma cultura proveniente da sociedade. Assim, pela interface com a cultura corporal, justifica-se a adoção da abordagem crítico-superadora como base teórico-metodológica, pois por meio dos movimentos corporais produzidos em determinada cultura, pode-se obter uma melhora nas HS de pessoas com DI.

3.1. Educação Física e Deficiência Intelectual

No Brasil, os estudos que referenciam a relação entre DI e a Educação Física, possuem indícios desde 1979 (SILVA; VIDAL; SOUSA, 2003). Entretanto o presente capítulo buscou relacionar as publicações científicas que retratam o tema, com enfoque maior nos estudos referentes às crianças e adolescentes com DI.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento das publicações científicas dos últimos cinco anos. Consultou-se o banco de dados CAPES, tendo sido selecionadas cinco bases de dados: Scielo, National Center for Biotechnology in Information, Science Direct, Scopus e Web of Science. Além disso, foram consultados os seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação Especial, Revista da Educação Especial e os acervos de Banco de Teses da CAPES e o portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados no total, 16 estudos com diversas finalidades. Os trabalhos foram categorizados segundo área temática, sendo atividade física, esporte e educação.

O grupo atividade física foi composto por 07 estudos, com propósitos diferentes dentro da perspectiva da atividade física. A maioria desses estudos demonstrou preocupação em discutir a atividade física para adolescentes com DI, uma vez que, o índice de adesão à prática de atividades física nessa população é baixo (GOLUBOVIC et al., 2012; LIN et al., 2010; WU et al., 2010). Entretanto a intenção principal dos trabalhos diferenciava: Lin et al. (2010) observou a prevalência de atividade física regular em adolescentes com DI apontando que apenas 8% dos participantes atenderam a recomendação nacional de atividade física de Taiwan, a qual sugere, pelo menos, a prática de atividade física, três vezes por semana durante 30 minutos. Já os estudos de Wu et al. (2010) e Golubovic et al. (2012) concentraram-se em examinar o efeito de programas de atividade física em crianças e adolescentes com DI. Os resultados de ambos os estudos apontaram que um programa de atividade física tem efeitos positivos sobre a aptidão física de pessoas com DI (WU et al., 2010; GOLUBOVIC et al., 2012) porém quando comparado a população com desenvolvimento típico o efeito é menor na população com DI (GOLUBOVIC et al., 2012).

O estudo de King et al. (2013) constatou que as crianças com DI apresentam uma participação menor de atividade física quando comparada com crianças de desenvolvimento típico. Os autores relatam ainda que essas diferenças podem ser devido à redução de habilidades físicas, cognitivas e sociais em crianças com DI, ou a falta de ambientes de apoio.

O estudo de Hinckson et al. (2013), demonstrou o efeito de um programa de gerenciamento de peso para pessoas com DI com sobrepeso e obesas. Os participantes frequentaram um programa de atividade física e acompanhamento nutricional. Os resultados estatísticos não obtiveram confiabilidade em termos de perda de peso, entretanto, houve uma redução substancial do consumo de produtos de confeitaria e de chocolate.

Entretanto, o estudo de revisão de Hinckson e Curtis (2013) menciona que é necessária uma avaliação mais precisa para determinar os níveis de atividade física em crianças com DI, como também para avaliar a eficácia de programas de intervenção, pois não há uma validade e confiabilidade nos testes que estão sendo empregados nas pesquisas.

Além dos trabalhos relatados acima, há o estudo de Jankowicz-Szymanska, Mikolajczyk e Wojtanowski (2012) o qual focou no aspecto motor de crianças e adolescentes com DI. O estudo propõem exercícios físicos para observar a melhora do equilíbrio nessa população. Após os dois meses de intervenção, os resultados apontaram uma melhora no equilíbrio dos participantes.

No grupo esporte foram categorizados 05 estudos que envolviam o esporte para crianças e adolescentes com DI. Os esportes encontrados foram basquetebol, futebol e ginástica (trampolim acrobático), desse modo, os trabalhos serão apresentados por modalidade esportiva.

Foram encontrados dois estudos envolvendo o Basquetebol. Hemayattalab e Movahedi (2010) apontaram os efeitos de uma técnica de imagens e prática física no ensino de lance livre no Basquetebol. Já o estudo de Guidetti et al. (2009) avaliou as habilidades do basquetebol em atletas com DI, pré e pós-treinamento de 4 meses.

Encontrou-se dois estudos relacionados ao Futebol, dentro do Programa Olimpíadas Especiais (*Special Olympics Program*), ambos os estudos tinham a

preocupação em analisar o efeito do programa de futebol em adolescentes com DI, no entanto diferiam nos aspectos a serem avaliados. O estudo de Ozer et al. (2012), averiguou o efeito do programa nos aspectos psicossociais desses adolescentes. Os resultados demonstraram que o programa promoveu melhores atitudes psicossociais em adolescentes com DI. Enquanto que a pesquisa de Baran et al. (2013) avaliou a antropometria, a aptidão física e as habilidades de futebol em adolescentes com e sem deficiência. Os resultados sugerem que o programa foi eficaz em aumentar a aptidão física e as habilidades do futebol em adolescentes com DI.

No trampolim acrobático ginástica de trampolim, Giagazoglou et al. (2012) avaliou o efeito de um programa de intervenção em exercícios no trampolim, na capacidade motora e de equilíbrio das crianças em idade escolar com DI. Os resultados apontaram melhoras significativas no desempenho dos participantes em todos os testes motores e de equilíbrio.

No grupo da educação categorizaram-se os estudos que retratavam de alguma forma o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes com DI na Educação Física, totalizando 04 estudos.

O estudo de Araújo (2009) avaliou os efeitos de um programa no desenvolvimento de competências para ensino, em professores de Educação Física que atuam junto a crianças com DI. As competências referiam-se a prática de inclusão e a garantia de permanência dessas crianças no contexto escolar. Os resultados apontaram um aumento de competências dos participantes, em função do treinamento docente realizado. Além disso, o autor sugere a necessidade de implementar políticas públicas em educação continuada para os profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Cruz e Lemishka (2010) também focaram o aspecto da inclusão nas aulas de Educação Física. Os autores tiveram a preocupação em analisar o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, em particular no conteúdo Lutas, com o tema Tae-Kwon-Do em ambientes exclusivo e inclusivo para estudantes com DI. Os resultados encontrados indicaram não haver diferenças em respostas motoras dos estudantes da escola especial em relação ao ambiente. Desse modo, os autores sugerem que, mais urgente do que discutir se o atendimento educacional as pessoas com DI deve

ocorrer em ambiente inclusivo, é discutir a organização do ambiente de aprendizagem para que os estudantes com DI realmente aprendam.

Ozer et al. (2013) investigou as atitudes de ensino dos professores de Educação Física escolar para os alunos com DI no ensino fundamental. Os resultados apontaram que as atitudes de ensino para crianças com DI não foram satisfatórias, assim, os autores sugerem desenvolver programas de Educação Física Adaptada para os professores de Educação Física.

No estudo de Chicon e Silva de Sá (2013) buscaram analisar a auto percepção de três adolescentes com DI em diferentes ambientes na escola, principalmente nas aulas de Educação Física. Os resultados apontam uma auto percepção negativa dos participantes, principalmente quando associada aos processos de ensino-aprendizagem vivenciados nos diferentes ambientes da escola, inclusive na Educação Física.

De forma geral, dentre todos os estudos descritos nesse tópico apontam o que a Educação Física vem pesquisando ao longo desses cinco anos. Observa-se uma maior preocupação com a atividade física para essa população com a justificativa que as pessoas com DI apresentam níveis altos de inatividade física. Ainda constata-se uma predominância do conteúdo esporte com ênfase na aquisição das habilidades motoras e do padrão técnico, o que permite inferir que aspectos como o social têm sido pouco abordados em pesquisas para pessoas com DI, somente um estudo o contemplou.

No âmbito educacional, na área da Educação Física escolar, certificou uma carência de estudos que salientem a elaboração de programas para crianças e adolescentes com DI nos últimos anos. O foco dos estudos está centralizado na formação profissional e na prática pedagógica do professor de Educação Física. Pouco se menciona sobre os conteúdos e como esses devem ser ensinados a essa população.

Nesse sentido, durante a revisão não deparou com a abordagem da cultura corporal, tal fato pode ser explicado pela maioria das pesquisas serem de origens internacionais, sendo que tal abordagem foi desenvolvida no contexto brasileiro. Todavia procurou analisar se haviam concepções semelhantes à cultura corporal nos estudos, porém a maioria das pesquisas estava direcionada ao efeito do exercício físico na aptidão física e saúde. Embora esse tema também possa ser versado na perspectiva da cultura corporal, porém com sentido educacional. Já nos estudos nacionais não foi

mencionado à abordagem pedagógica adotada, porém pode-se inferir que nenhum trabalho adotou a cultura corporal, entretanto foi identificadas interfaces com tal abordagem em um dos estudos, o qual expôs que ambientes com menor cobrança técnica, onde os alunos possam executar movimentos livremente favorece a aprendizagem (CRUZ; LEMISHKA, 2010). Desse modo, conclui-se que há muito a ser explorado no universo da Educação Física escolar e a DI, principalmente quando considera a cultura corporal. Lacunas sobre a relação dos demais conteúdos da Educação Física com a DI precisam ser investigados, assim como o efeito de programas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal para crianças e adolescentes com DI.

3.2. Educação Física e Habilidades Sociais

É no período da infância e da adolescência que o indivíduo aprende a cultivar os valores do grupo no qual está inserida e aos poucos durante o seu desenvolvimento alcança autonomia e utiliza tais valores no seu dia-a-dia. Uma das maneiras de expressar esses valores é por meio das habilidades sociais (HS). O termo HS refere à existência de diferentes comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de forma adequada com as situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2009; 2011). A existência de um índice desfavorável de HS pode desencadear uma situação crítica nas relações interpessoais e podem tornar-se restritivas e conflitivas, interferindo negativamente no meio social (DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2011), como é o caso de algumas pessoas com DI.

Existem dois grupos sociais que favorecem a aquisição e o aprendizado das HS. O primeiro grupo social é a família, na qual a criança inicia o aprendizado da convivência entre as pessoas e regras. O segundo grupo social é a escola, onde as crianças têm contato com outras crianças da mesma idade, sendo possível transmitir e aperfeiçoar as HS aprendidas em casa, além de aprender novas habilidades através das relações interpessoais, entre colegas e professores.

Neste contexto tem-se a Educação Física escolar, uma disciplina curricular responsável por atuar no âmbito da cultura corporal (transmitindo-a e/ou transformando-a), visando influenciar o aluno enquanto um ser individual e social. Autores como Cidade e Freitas (2002); Maueberg-de-Castro (2011); Soares et al. (1992)

e Verardi (1998) apontam que a EF proporciona benefícios motores, sociais e fisiológicos durante a sua prática.

Em uma revisão de literatura no banco de dados do portal CAPES, foram consultadas as seguintes bases de dados brasileiras: Scielo e Portal de Revista da Universidade de São Paulo. Nessas bases não foram encontrados estudos sobre o tema pesquisado HS e Educação Física. Os trabalhos realizados no Brasil foram localizados por meio das Bibliotecas digitais de Universidades (Universidade Federal de Rondônia e Universidade Federal de São Carlos), totalizando três trabalhos. Nas bases de dados internacionais selecionou-se: Science Direct, Scopus e Web of Science. Nessas bases o número de artigos disponibilizados na íntegra foram 10. Desse modo, pode-se constatar que há poucos estudos relacionando a Educação Física e as HS. Entretanto há uma possível relação entre as HS e Educação Física, pois por meio deste componente curricular podem-se desenvolver aspectos de cooperação, regras, civilidade entre outros (FRANCISCO, 2004; SILVA, 2008).

Dentre os estudos internacionais o primeiro foi desenvolvido em 1995 por Sharpe, Brown e Crider, com a finalidade de avaliar os efeitos do currículo da Educação Física no ensino fundamental sob o desenvolvimento das HS positivas. Participaram da pesquisa três classes do ensino fundamental, sendo que duas receberam a intervenção e a outra destinada ao grupo controle. Os efeitos da intervenção foram observados durante as sessões, assim como nas salas de aula do ensino regular. Os resultados demonstraram um aumento imediato na liderança do aluno e nos comportamentos de resolução de conflitos; além de um aumento na porcentagem de permanência na atividade e foram observadas alterações semelhantes no comportamento dos alunos dentro da sala de aula.

Bluehardt e Sherphard (1995) estudaram a possibilidade de um programa de atividade física para pessoas com dificuldade de aprendizagem e os resultados demonstraram fortes relações entre as atividades físicas e as HS. Percebe-se que a prática de atividade física coletiva torna-se uma possibilidade de integração e inclusão social, que colabora para a reabilitação física, social e psicológica das pessoas.

Já no estudo de Dyson (2002) o autor explorou a perspectiva de um professor sobre a implementação de um programa de Educação Física na abordagem da aprendizagem cooperativa no ensino fundamental e as respostas dos alunos sobre as

aulas de Educação Física. Os resultados revelaram que o professor e os alunos tiveram percepções semelhantes em relação à abordagem cooperativa da Educação Física. O estudo constatou que esse formato de aula será promissor na área da Educação Física, no sentido de desenvolver a cooperação entre os alunos; entretanto, aponta que sua implementação provavelmente não será simples.

Jung, Ko e So (2008) avaliaram a eficácia de programas de cooperação na sociabilidade dos alunos em uma classe de Educação Física do ensino fundamental. Participaram da pesquisa oitenta e seis estudantes do 5º ano selecionados aleatoriamente, sendo divididos em dois grupos de quarenta e três estudantes, um grupo controle e outro experimental. Este último frequentou 21 aulas de Educação Física baseado na proposta da aprendizagem cooperativa por aproximadamente 10 semanas, e no grupo controle foram aplicadas aulas tradicionais. Os resultados encontrados indicaram que os programas de jogos cooperativos podem ser empregados no processo de promoção da sociabilidade dos alunos durante as aulas de Educação Física no ensino fundamental. Além disso, o autor reforça a importância das funções do professor de Educação Física durante a aula para facilitar e promover a sociabilidade dos alunos.

Por outro lado, no estudo de Salamuddin e Harun (2010), o qual avaliou o efeito de uma abordagem humanista no desenvolvimento das HS nas aulas de Educação Física apontou que a abordagem humanista não influenciou no desenvolvimento das HS dos estudantes. Dessa forma, os autores reforçam que estratégias de ensino devem ser empregadas durante as aulas de Educação Física para que o objetivo de promover as HS.

Já no estudo de Staiano e Calvert (2011) uma revisão de literatura sobre os jogos digitais apontam que esse tipo de atividade aumenta gasto calórico, frequência cardíaca, e coordenação. Além disso, podem aumentar a autoestima, a interação social, motivação, atenção e habilidades visuais-espaciais. A pesquisa foca em uma possível estratégia para o professor de Educação Física para desenvolver as capacidades físicas e habilidades supracitadas.

No trabalho de Petracovschi et al. (2012) observou-se a integração social de adolescentes entre 13-14 anos com problemas de sobrepeso entre os colegas durante as atividades curriculares e extracurriculares para a Educação Física durante dois anos. Pela análise sociométrica os resultados apontaram que desenvolver atitudes de

cooperação durante as atividades da Educação Física, os alunos com sobrepeso serão mais aceitos pelos seus pares.

Dorak, Yildiz e Sortullu (2012) analisaram o efeito de oito semanas de atividades esportivas na promoção das HS e alguns parâmetros de aptidão física em crianças de 9-10 anos. Participaram do estudo 45 alunos, com 25 no grupo experimental e 20 no grupo controle. Diferentes atividades esportivas (atletismo, yoga, basquete, jogos educativos e dança) foram empregadas para o grupo controle durante 32 intervenções. Para analisar o efeito das atividades esportivas foi utilizado o “General Self-sufficiency Scale”, o “Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)” e o “Physical Fitness Tests”. De acordo com as análises estatísticas não foram apontadas diferenças significativas nas HS, enquanto que para os parâmetros de aptidões físicas observou-se uma diferença estatística para altura, peso e equilíbrio.

Callado (2012) testou o efeito de um programa estruturado na abordagem cooperativa nas aulas de Educação Física com estudantes da escola primária e os resultados foram positivos no desempenho motor, e em algumas conquistas sociais, tais como uma maior autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, uma crescente evolução em comportamentos pró-social e aceitação de estudantes com necessidades especiais educativas.

Jacobs, Knoppers e Webb (2013) explorou como o professor de Educação Física trabalha para atingir o objetivo do currículo de Educação Física em promover o desenvolvimento social e moral de adolescentes. Participaram desse estudo diferentes tipos de ensino médio, no total de 158 professores de Educação Física foram recrutados. Após uma análise qualitativa, os resultados demonstraram que a maioria dos professores de Educação Física reconhece as aulas de Educação Física como ambiente facilitador para desenvolver as HS e morais a partir de uma abordagem de aprendizagem de interação.

No contexto brasileiro, os seguintes trabalhos foram realizados, o de Francisco (2004), Silva (2008) e Lima (2008). Francisco (2004) buscou averiguar as HS de estudantes com DI institucionalizados, comparando aqueles que possuíam aulas de Educação Física com os que não usufruíam de tal prática. Os resultados apontaram que ambos os grupos possuem HS baixas, necessitando de um treinamento das HS (FRANCISCO, 2004).

O estudo de Silva (2008) aborda uma revisão bibliográfica sobre o tema e menciona estudos que focaram as HS no âmbito da Educação Física dos oitos trabalhos referenciados somente dois destacavam o papel das aulas de Educação Física como um ambiente facilitador para o desenvolvimento das HS.

O estudo de Baecker (2000) demonstra a importância das HS e esboçou a preocupação de investigar quais os tipos de HS estavam sendo desenvolvidas nas intervenções de Educação Física. Já no estudo de Matos; Santos e Azevedo (2005) evidenciam a relevância de trabalhar os jogos cooperativos nas intervenções de Educação Física. Os jogos cooperativos podem auxiliar no desenvolvimento social (coletividade, igualdade, desenvolvimento humano) por meio dos seus princípios básicos (MATOS; SANTOS; AZEVEDO, 2005).

De forma geral os demais estudos apontados no estudo de Silva (2008) abordaram a temática do jogo ou do esporte como fomento à cooperação, socialização e mudança comportamentais. Contudo os estudos de Baecker (2000) e Guimarães et al. (2001) indicaram alguns aspectos desenvolvidos na aula, como a organização da aula, definição de objetivos e das atividades podem contribuir para o desenvolvimento de HS nos educandos.

Lima (2008) examinou o nível de HS dos alunos de 7^a e 8^a série de uma escola estadual localizada no município de Porto Velho-Rondônia, além disso, verificou as condições das classes de HS, sendo a comunicação, o enfretamento e a civilidade dos estudantes. O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem descritiva, e avaliou 91 estudantes pelo Inventário de Del Prette e Del Prette (2009), porém tal instrumento foi adaptado pelo autor. Nessa pesquisa os resultados apontaram que a maioria dos estudantes obteve um nível de HS relativamente baixo nas classes de comunicação e enfretamento, enquanto que na classe de civilidade demonstraram um valor mediano. O autor sugere que a Educação Física deve colaborar na melhoria dessas habilidades, uma vez que, nas aulas desse componente curricular é possível estimular a cooperação, capacidade de seguir regras, solução de problemas e etc, por meio de atividades lúdicas, com jogos coletivos.

Percebe-se que de todos os estudos, nacionais e internacionais, descritos acima, somente um refere-se à população com deficiência (FRANCISCO, 2004). Entretanto, a maioria dos estudos relatados demonstra que a Educação Física pode

contribuir com o desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS de crianças e adolescentes com o desenvolvimento típico. Assim, acredita-se que é possível também desenvolver as HS para crianças e adolescentes com DI.

Entretanto, Ornelas e Souza (2001) apontam que as HS são difíceis de serem desenvolvidas, devido às influências do ambiente familiar, grupos sociais entre outros que podem causar divergências de opiniões (ORNELAS; SOUZA, 2001). Porém o desenvolvimento afetivo-social é um processo cumulativo, o qual agrega experiências vividas pelas pessoas (GRESPLAN, 1999). Nesse sentido as experiências proporcionadas às crianças por meio da Educação Física contribuem para o desenvolvimento global, influenciando assim, diretamente no seu comportamento e na construção da sua personalidade. Sendo a aprendizagem possível por meio da vivência motora (FONSECA, 1980; 1995; 2008).

Mauerberg-de-Castro (2011) menciona a importância de alimentar a independência nas brincadeiras, incentivar a cooperação e receptividade às convenções sociais nas pessoas com DI, durante as intervenções de Educação Física. Além das brincadeiras a Educação Física dispõe de conteúdos como o Jogo, a Ginástica, a Dança, a Luta e o Esporte (SOARES et al., 1992), os quais possuem características para desenvolver as HS. Portanto, durante a aula de Educação Física na perspectiva da cultura corporal, o aluno poderá ter oportunidades de vivenciar os aspectos do autocontrole, civilidade, empatia, assertividade, amizade e das relações acadêmicas.

De forma geral, as pessoas com DI podem apresentar dificuldades em adquirir e expressar as HS, assim, há uma necessidade de desenvolver práticas educativas para esse público. Os estudos encontrados a cerca da Educação Física e HS apontam benefícios na aquisição de comportamentos sociais e no desempenho motor em estudantes com e sem deficiência. Contudo verificou uma escassez de estudo que envolvesse a DI, Educação Física e as HS, somente um estudo relacionou essas variáveis.

O ambiente das aulas de Educação Física facilita a aprendizagem das HS, pois uma de suas características é favorecer atividades coletivas. O jogo e esporte foram apontados como um catalisador na aquisição das HS, principalmente a cooperação e no desenvolvimento social (comunicação), porém ressalta que os conteúdos da Educação Física são além dos jogos e esportes, contemplam a ginástica, luta e dança. Nesse

sentido, existem lacunas a serem investigadas, por exemplo, a influência dos demais conteúdos na aquisição das HS para crianças e adolescentes com DI.

Além disso, em alguns países internacionais apresentam uma preocupação em desenvolver a competência social, principalmente países europeus, aderindo em suas grades curriculares o objetivo de promover o desenvolvimento moral e social por meio das aulas de Educação Física. Entretanto, fatores como a abordagem pedagógica, estratégias de ensino, as atitudes dos professores e os conteúdos proporcionados durante o programa de Educação são pontos cruciais para adquirir/aprimorar as HS.

O próximo capítulo aborda o método adotado nessa pesquisa para que os objetivos propostos fossem atingidos.

4. MÉTODO

4.1. Caracterização da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido sob abordagem quali-quantitativa, do tipo pesquisa de campo, pois visa o estudo das características de um único grupo ou comunidade, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 1999, p.72). Permite ainda, adquirir informações acerca de um problema, o qual se procura uma resposta, ou comprovar hipóteses, como também, descobrir novos fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2008).

A pesquisa de campo tem ainda por finalidade “[...] o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou isolamento de variáveis principais ou chave” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.70). Para este estudo optou-se pelo procedimento de avaliação de programas, referido como:

[...] à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito a grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros [...] (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 70).

A avaliação de programas emprega artifícios quali-quantitativos com o objetivo de proporcionar uma coleta sistemática de dados sobre uma determinada população ou programa (MARCONI; LAKATOS, 2008). As técnicas utilizadas comumente são entrevistas, questionários, formulários, observações entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2008). Nesse sentido, procurou-se estabelecer os efeitos e resultados do programa de Educação Física baseado na perspectiva da cultura corporal perante as HS de crianças com DI.

4.2. Seleção da amostra

Para selecionar a amostra do estudo a pesquisadora entrou em contato com as escolas de ensino especial de um município de médio porte do interior paulista,

com a finalidade de marcar uma possível visita para apresentar o projeto de pesquisa em questão. Das quatro escolas contatadas, apenas uma demonstrou interesse em receber a pesquisadora para o esclarecimento do projeto de pesquisa. As demais escolas afirmaram que já havia vários projetos de pesquisa em andamento nas respectivas instituições naquele momento.

Após um primeiro contato por telefone, a pesquisadora foi até a escola com o projeto de pesquisa impresso para que a comissão de ensino pudesse ler, avaliar e solicitar esclarecimentos acerca da proposta. Na semana seguinte a pesquisadora entrou em contato novamente com a coordenadora de ensino e recebeu a informação que o projeto de pesquisa havia sido aprovado pela instituição.

Em seguida a pesquisadora detalhou os procedimentos da pesquisa e realizou uma visita às duas turmas indicadas pela coordenadora de ensino para participar do estudo, sendo uma do Nível II e uma do Nível III. Esses níveis correspondem a uma divisão pedagógica segundo critérios internos à instituição. A distribuição está relacionada com o nível de habilidades acadêmicas do aluno e a idade, nesse caso, a turma de nível II, encontra-se em fase de pré-alfabetização, enquanto a turma de nível III está em processo de alfabetização.

4.3. Participantes

Participaram do estudo dezesseis crianças com DI, pertencentes a duas turmas distintas: A turma I; composta por sete crianças com DI (cinco do gênero feminino e dois do gênero masculino), com idade entre sete e quatorze anos, matriculadas no nível II da instituição. A turma II; composta por nove crianças com DI (três do gênero feminino e seis do gênero masculino), com idade entre dez e quatorze anos, matriculadas no nível III da instituição.

Como **critérios de inclusão** foi estabelecido que as crianças deveriam:

- Apresentar diagnóstico de DI;
- Estar matriculadas nas séries iniciais da escola especial;
- Apresentar autorização do pai ou responsável.

Como **critério de descontinuidade** foi adotado:

- Número igual ou superior a seis faltas no programa, correspondente a 25% de ausência nas aulas.

Os Quadros 8 e 9, apresentam a caracterização das crianças com DI quanto à idade, gênero, atividades extracurriculares, terapias e frequência no programa. Com intuito de preservar a identidade dos participantes atribuiu-se a letra A acompanhada dos números de um a sete para cada criança da turma A e a letra B acompanhada dos números de um a nove para as crianças da turma B.

Quadro 8. Caracterização dos participantes da turma A

TURMA A				
Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia
A1	8	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A2	9	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A3	8	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A4	14	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A5	14	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física, Banda	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A6	10	M	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia
A7	7	M	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9. Caracterização dos participantes da turma B

TURMA II				
Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapias
B1	11	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B2	10	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B3	10	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B4	10	M	Música, Expressão Corporal,	Fonoaudiologia

			Brinquedoteca, Educação Física	
B5*	14	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B6	11	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B7	12	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B8	11	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia
B9	12	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física,	Fonoaudiologia

*O participante B5 faz uso do medicamento Ritalina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa contou ainda com a participação de três colaboradores para responder os formulários de avaliação das HS. Os colaboradores foram os professores de sala e de Expressão Corporal da Turma A e B. A seguir são apresentadas maiores informações sobre os colaboradores da pesquisa.

O professor regente da Turma A, pertencente ao gênero feminino, possui graduação em Pedagogia desde 2004, e atua na Educação Especial há mais de 6 anos. Já o professor regente de sala da turma B, também do gênero feminino, possui Licenciatura Plena, concluída em 1997, tendo realizado duas pós-graduações lato sensu, na área da Educação Especial e na área de Educação Infantil, atua no ensino especial há mais de 15 anos. O professor de Expressão Corporal, do gênero feminino, é formado em Educação Física desde o ano 1989, atuando no ensino especial há mais de 15 anos, com atividades extracurriculares. Embora os professores de Educação Física da instituição também tenham colaborado durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a intervenção foi ministrada pela própria pesquisadora, a qual concluiu o curso em 2012.

4.4. Aspectos éticos

No que se refere aos aspectos éticos, de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por meio da Plataforma Brasil.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Parecer nº 72044/2012 (ANEXO A), a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis e professores das crianças para expor os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam utilizados e solicitar a permissão para que as crianças pudessem participar do programa de Educação Física.

Os responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes com DI autorizaram a participação dos mesmos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). A pesquisadora explicou aos responsáveis pelos participantes sobre a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento, não ocasionando prejuízos, nem censura ou desaprovação para os mesmos. No TCLE foram fornecidas informações em linguagem acessível pertinente aos objetivos, procedimentos, benefícios e cautelas a fim de evitar riscos para os participantes durante a pesquisa. Além dos responsáveis pelas crianças, os professores das mesmas também assinaram o TCLE (Apêndice B).

4.5. Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino especial localizada em um município de médio porte do interior paulista, durante o primeiro semestre do ano de 2013. A escola dispõe de uma infraestrutura com vários locais para a prática da Educação Física. Para as intervenções foram utilizados ambientes distintos como a sala de expressão corporal, campo com grama, a sala de aula e a sala de tamanho médio. Os locais supracitados possuíam banheiros, bebedouro e boa ventilação.

A sala de expressão corporal é utilizada pela escola como um espaço multiuso, onde os alunos assistem a filmes, participam de atividades extraclasse, apresentam teatro, ensaiam sapateado e balé. Esse local é amplo e arejado, possui janelas enormes, assim como um tablado para os ensaios de danças, ventiladores. O solo é feito de carpete escuro, há ainda um elevador, mas que no momento em que ocorreu a pesquisa esse não estava em funcionamento. Ainda há várias cadeiras sobrepostas e enconstradas nas paredes, para serem utilizadas nas apresentações de dança e outros eventos realizados pela escola.

O campo com grama, esse local é destinado para a prática das aulas de Educação Física. Esse local é amplo e não possui cobertura, é todo demarcado com tela de alumínio. Possui dois gols de futebol um local para beber água e duas passagens para entrada e saída dos alunos. A grama durante toda a pesquisa estava em boas condições de uso.

O local nomeado aqui como sala de tamanho médio é onde acontecem as avaliações físicas dos alunos, e algumas aulas de Educação Física, além de ser o local onde são armazenados os materiais disponíveis para as aulas desse componente curricular. Há nessa sala um banheiro para uso dos alunos, dois bancos, onde geralmente eles ficam sentados enquanto aguardam o início da aula. Além disso, há dois locais de entrada pelos alunos, um dos acessos possui rampa para aqueles que necessitam de cadeiras de rodas. O local é bem ventilado, possui janelas grandes e o acesso que não há a rampa tem uma abertura ideal para a entrada de luminosidade e de ar.

4.6. Materiais e Equipamentos

4.6.1. Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados

Para a coleta de dados utilizou-se papel A4, computador, impressora, cartuchos de tinta, máquina fotográfica, filmadora, tripé, prancheta e canetas.

4.6.2. Materiais e equipamentos utilizados na intervenção

Foram utilizados diversos materiais/objetos durante as intervenções de Educação Física, como bolas, jornais, bambolês entre outros, conforme descrito na sessão referente ao programa de Educação Física.

4.7. Instrumentos de coleta de dados

4.7.1. Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR)

Para a avaliação do repertório social das crianças com DI pré e pós-intervenção foi utilizada a versão brasileira do Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – SSRS-BR (*Social Skills Rating System*) (BANDEIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2009). Este inventário propõe avaliar as HS, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças da pré-escola até o ensino fundamental, por meio de três formulários direcionados para os pais, professores e estudantes. No presente estudo utilizaram-se os formulários somente para os professores com o enfoque na avaliação das HS.

O SSRS-BR é um instrumento validado para a população brasileira com desenvolvimento típico e com DI (FREITAS; DEL PRETTE 2010) e apresentam propriedades psicométricas adequadas de validade de construto, consistência interna e estabilidade temporal (BANDEIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2009; FREITAS; DEL PRETTE 2010).

4.7.1.2 Formulário para professores

O formulário destinado aos professores possui três escalas que avaliam as HS, problemas de comportamento e a competência acadêmica dos participantes, descritas a seguir.

Habilidades Sociais: é uma escala com 30 itens avaliados em termos de frequência e importância das habilidades sociais da criança. Para o termo frequência as alternativas de resposta são organizadas em uma escala de 0 a 2 (0 = nunca; 1 = às vezes; 2 = muito frequente). Já para o termo importância é disposto em escala de 0 a 2 (0 = não importante; 1 = importante; 2 = muito importante).

Segundo Bandeira et al. (2009), a análise fatorial da escala para professores indicou cinco fatores das HS. Já Freitas e Del Prette (2010) validou o mesmo formulário para a população de crianças com DI. A Tabela 3 apresenta cada fator, como também, o valor do Alfa Cronbach, quantidade de itens e um exemplo.

Quadro 10. Os cinco fatores do formulário das habilidades sociais para professores

Fator	Alfa	Itens	Exemplo
1- Responsabilidade	0,93	15	20-Segue as instruções
2- Asserção Positiva	0,89	9	10- Faz amigos facilmente.
3- Autocontrole	0,88	9	8- Usa o tempo livre de maneira aceitável.
4- Autodefesa	0,80	3	3- Questiona de forma apropriada as regras que considera injusta.
5- Cooperação	0,88	9	23- Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe.
Global	0,94	30	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no estudo de BANDEIRA et al. (2009) e no formulário de Habilidades Sociais para professores.

Problemas de Comportamento: a escala é composta por 18 itens, também sendo avaliada em termos de frequência e importância das HS da criança. Como nas HS o termo frequência e importância possuem as mesmas alternativas de resposta, com valores de 0 a 2. Segundo Bandeira et al. (2009), a análise fatorial da escala para professores da população com desenvolvimento típico indicou dois fatores para esta escala, os problemas internalizantes (46-Mostra-se triste ou deprimido) e os externalizantes (31-Briga com os outros). O alfa Conbrach⁹ do fator global foi de 0,91.

Competência Acadêmica: esta escala possui nove itens que avaliam a competência acadêmica dos alunos por meio de cinco alternativas de respostas, com o objetivo de classificar o aluno diante a turma, sendo, 1= 10% piores, 2= 20% piores, 3= 40% médios, 4= 20% bons, e 5= 10% ótimos. No estudo de Bandeira et al. (2009) foi apontado apenas um fator para a competência acadêmica e o alfa Conbrach de 0,98.

Embora tenha sido feita a descrição do instrumento como um todo, no presente estudo, com foco essencialmente nas HS, não foram avaliados os aspectos referentes à competência acadêmica e aos problemas de comportamento dos participantes envolvidos no estudo.

⁹ É uma técnica estatística que gera um valor nomeado alfa Conbrach, o qual que dizer se o questionário possui uma boa confiabilidade.

4.7.2. Observação

A observação pode ser considerada como um dos principais instrumentos de coleta de dados em abordagens qualitativas. Segundo Ludke e André (1986) a experiência direta do pesquisador com o assunto é o melhor teste de verificação de sua ocorrência. Além disso, a observação permite ao observador um contato mais próximo da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa e possibilita a descoberta de aspectos novos de um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, empregou-se a observação como fonte de dados a ser recrutado a posteriori. Assim utilizou-se do diário de campo elaborado pela pesquisadora (APENDICE C) com a finalidade de registrar a relação dos participantes com o grupo, além dos aspectos relativos ao programa de Educação Física. De acordo com Patrício (1995; 1999), o diário de campo expressa dados como os contextos físico, cultural, social e afetivo que o pesquisador está estudando, ou seja, tudo o que se observa no ambiente, acompanhado de todas as expressões verbais e não verbais que ocorrem. Este instrumento permite registrar as reflexões sobre o método empregado e ao tema do estudo.

Ainda, Barros e Lehfeld (2007), referem-se ao diário de campo como um instrumento que permite o registro de fatos verificados por meio de notas e observações. Ressalta que o pesquisador deverá anotar atividades diárias em seu diário de campo, com as devidas justificativas. Segundo Minayo (2006), o acúmulo das notas sobre as observações pode tornar a pesquisa de campo mais verdadeira.

Com intuito de averiguar a evolução das habilidades sociais individualmente optou-se por empregar observação sistemática. “A observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses” (GIL, 2008, p. 104), sendo nesse caso tem-se a preocupação em descrever a evolução nas classes das habilidades sociais dos participantes desta pesquisa. É primordial que o pesquisador saiba quais os aspectos do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos e por essa razão elabora previamente um plano de observação (GIL, 2008). Assim foi elaborado um roteiro de avaliação (APENDICE D) o qual foi preenchido a posteriori com base nas filmagens obtidas por câmera digital utilizadas em todas as aulas ministradas durante o programa de Educação Física. Pois a observação sistemática pode ocorrer durante ou após as

situações de campo, sendo que, quando sua ocorrência é a posteriori pode atender a níveis de controle que permitem defini-la como procedimento quase experimental (GIL, 2008).

Todavia, Marconi e Lakatos (2003), enfatizam deve planejar e sistematizar cuidadosamente o plano de observação. O pesquisador deve saber o que procura e o que carece de importância em diferentes situações, deve ser objetivo, reconhecer os erros possíveis e eliminar o máximo sua influência sobre o que observa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O Quadro 11 apresenta de forma sucinta os instrumentos utilizados e sua relação com os objetivos da pesquisa.

Quadro 11. Relação entre os objetivos traçados e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Objetivo	Descrição	Instrumento
Geral	Verificar a influência de um programa de Educação Física baseado nos princípios da Cultura corporal, nas habilidades sociais de crianças com DI.	Diário de campo; Roteiro de observação; SSRS-BR.
Específico	Desenvolver, aplicar, e avaliar um programa de EF baseado na cultura corporal, voltado para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com DI.	SSRS-BR. Diário de campo.
Específico	Avaliar as habilidades sociais antes e após intervenção.	Diário de campo; Roteiro de observação; SSRS-BR
Específico	Verificar em quais subclasses das habilidades sociais o programa de Educação Física surtiu maior ou menor efeito.	Diário de campo; Roteiro de observação; SSRS-BR.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.8. Procedimentos de coleta de dados

4.8.1. Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR)

As crianças e os jovens das duas turmas selecionadas para o estudo foram acompanhadas e avaliadas em três momentos distintos: a avaliação inicial, a intervenção e a avaliação final.

Desse modo, para a avaliação pré e pós-intervenção os professores de sala, Expressão Corporal e Educação Física das crianças preencheram o formulário Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais - SSRS-BR (BANDEIRA, et al., 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2008). Antes da avaliação inicial das professoras a pesquisadora realizou reuniões breves e individuais, com intuito de fornecer as instruções de preenchimento do formulário e esclarecer as dúvidas. Após esse contato a pesquisadora entregou um formulário correspondente a cada criança e as professoras os preenchiam na escola, em horários livres, conforme a sua disponibilidade. As professoras responderam um questionário para cada aluno de sua classe, os formulários foram devolvidos à pesquisadora em um intervalo médio de 10 dias.

Já na avaliação final, as professoras foram informadas com antecedência de 15 dias sobre o término do programa e que seria fundamental que respondessem novamente os formulários correspondentes a cada criança. Assim no último dia da intervenção foi entregue a cada uma das três professoras os questionários para ser respondido, o prazo médio de devolução dos formulários foi de 10 dias, assim como na primeira aplicação.

Anteriormente à intervenção, a pesquisadora realizou observações das aulas de Educação Física e Expressão Corporal durante os meses de fevereiro e março. Após as observações a pesquisadora iniciou a intervenção nas aulas de Expressão Corporal, as quais aconteciam nas segundas-feiras para a turma I e as terças-feiras para a turma II. Neste momento não foi possível iniciar a intervenção durante a aula de Educação Física, pois os alunos estavam sendo submetidos aos testes físicos, tendo sido autorizado o início das intervenções nessas aulas somente após o término da avaliação física realizada pela instituição.

4.8.2. Procedimento de Intervenção

O programa de Educação Física baseado na metodologia de ensino da cultura corporal, foi inicialmente planejado para ser aplicado em três meses, com intervenções duas vezes na semana, tendo cada sessão a duração de 50 minutos, em uma instituição especial localizada no município do interior paulista.

De acordo com a perspectiva da cultura corporal ao elaborar um programa de Educação Física é necessário considerar alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento. O trato do conhecimento é o agente que informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino (SOARES, et al., 1992). Nessa perspectiva, Libâneo (1985, p. 39) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Tal afirmação colabora com o princípio curricular da relevância social do conteúdo que de acordo com Soares et al., (1992) implica compreender o sentido e o significado do conteúdo para o aluno dentro de um contexto sociocultural. Consequentemente outro princípio aparece atrelado ao anterior o da contemporaneidade do conteúdo. Tal princípio assegura que os alunos devem ter acesso ao conhecimento do que mais de moderno existe dentro do mundo contemporâneo (SOARES, et al., 1992) entretanto os conteúdos clássicos não podem ser esquecidos, pois ele torna-se fundamental e essencial (SAVIANI, 1991).

Outro princípio curricular de extrema importância para a seleção dos conteúdos de um programa de Educação Física é o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno (SOARES, et al., 1992), ou seja, haverá momentos em que será necessário adequar o conteúdo de ensino a ser ministrado à capacidade cognitiva e prática social do aluno, considerando às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (SOARES, et al., 1992). Assim, o aluno deve ser considerado como um ser concreto, que cria as suas próprias condições de existência e se faz na história ao mesmo tempo em que constrói essa história (VIGOSTKI,).

O princípio do confronto e contraposição dos saberes, ou seja, “compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto

resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum” (SOARES, et al., 1992, p. 20). É preciso ser considerado no momento de seleção e organização dos conteúdos de ensino.

Outro princípio curricular é o da simultaneidade dos conteúdos. É por meio desse princípio que os conteúdos de ensino deverão ser organizados e apresentados aos alunos de forma simultânea (SOARES, et al., 1992). Tal princípio confronta o ensino seriado presente em organização curricular conservadora (SOARES, et al, 1992), ou seja, o aluno necessita de pré-requisitos do conhecimento. Essa forma de apresentar o conteúdo (seriada) dificulta o aluno a pensar o fato em sua totalidade, sendo então preciso considerar o conteúdo como um todo e conseqüentemente as partes.

A espiralidade da incorporação das referências do pensamento compõe outro princípio curricular, significa que o professor “deve compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (SOARES et al., 1992, p. 21). Tais considerações levam a outro princípio curricular, o da provisoriedade do conhecimento, é fundamental que seja apresentado ao aluno a noção de historicidade do conteúdo para que o aluno o perceba enquanto sujeito histórico (SOARES, et al., 1992).

Dessa forma, os princípios abordados favorecem ao aluno aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o conteúdo ensinado. Além disso, segundo Soares et al., (1992) essa dinâmica curricular permite ao aluno compreender como o conhecimento foi produzido ao longo da história e o seu papel nela.

Contudo, ao abordar tais princípios em um contexto com alunos com DI é preciso compreender que os processos de desenvolvimento da pessoa com DI deve transcender as características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos e médicos, deve conhecer a pessoa, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, a subjetividade da deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas e as que ainda podem ser realizadas (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

Nesta perspectiva o programa teve como finalidade desenvolver os conteúdos próprios da Educação Física (jogo, esporte, luta, ginástica e dança), com as atividades baseadas nos princípios da cultura corporal, em associação às HS. Dessa forma, partiu-se do conhecimento prévio dos alunos acerca de suas vivências corporais, relacionando os conteúdos da EF com as HS pretendidas.

Para chegar a tal proposta realizou-se um mapeamento das principais características de cada um dos conteúdos mencionados, com intuito de relacioná-los com as classes das HS: Autocontrole, Civilidade, Responsabilidade, Assertividade, Empatia, Solução de problemas interpessoais e Habilidades acadêmicas, conforme será apresentado a seguir.

4.8.2.1. Jogos

Os jogos possuem um papel fundamental na vida do ser humano, em todas as faixas etárias, pois eles contribuem para o desenvolvimento da motricidade, da sociabilidade, das emoções, da inteligência, do ser metafísico entre outros. (CAILLOIS, 1986; HUIZINGA, 1993). Ferreira (2011) complementa que os jogos são atividades criadas pelos povos, sendo difundidas através do contato e ressignificadas com as transformações sociais e da civilização.

O conteúdo Jogo pode ser trabalhado de diversas formas, pois existe uma gama de classificação e características desse conteúdo. Para Caillois (1990) em um jogo pode-se encontrar pelo menos um elemento descrito pelo autor (**agôn, alea, mimicry, ilinix**), sendo essa uma das classificações para o jogo. Já Brotto (1999) classifica o jogo em competitivos ou cooperativos, sendo este último um esforço cooperativo necessário para atingir um determinado objetivo comum e ter a consciência dos próprios sentimentos, colocarem-se uns no lugar do outro, a favor da mutualidade e priorizando a integridade de todos os participantes.

Os jogos cooperativos apresentam características como: os participantes jogam uns com os outros, compartilham o jogo, superam e unem os jogadores, reforça a confiança mútua, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo, desenvolvem a intercomunicação e facilitam despertar de potencialidades individuais em prol do grupo (AMARAL, 2004; BROTTTO, 2001; SOLER, 2005). Ainda, Amaral (2004) complementa que os jogos cooperativos são conduzidos por valores educativos, ou seja, constroem uma relação social saudável com o próximo, favorecem o ambiente, desenvolvem a capacidade de empatia auxiliando em sua compreensão, oferecem oportunidade para resolução de tarefas e problemas de forma compartilhada. Além

disso, promovem o respeito e a valorização da diferença, ensinando para além das regras e estruturas do jogo.

Quando se joga de forma cooperativa é possível trabalhar os aspectos sociais, além da cognição e da motricidade. Nessa perspectiva, acredita-se que os jogos do tipo cooperativos possam transcender os aspectos motores, possibilitando o desenvolvimento das relações intra e interpessoais, de forma a favorecer as HS. Com intuito de trabalhar as HS, o jogo permite alterações em suas regras, na sua constituição permitindo assim que se trabalhem classes como civilidade, cooperação, autocontrole, problemas interpessoais, expressividade emocional, empatia e acadêmica.

4.8.2.2. Esporte

Dentro do programa proposto, o esporte foi pautado no processo educativo. Entende-se o esporte enquanto fenômeno social tema de uma cultura corporal, com a necessidade de questionar suas formas, condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade em que está sendo desenvolvido. De acordo com Castellani Filho (1997), o esporte é resultado de uma construção histórica, que possui um significado importante, levando-o ser reconhecido no mundo contemporâneo e se caracteriza como um dos mais relevantes fenômenos socioculturais (DARIDO, 2003).

O esporte pode ser empregado como um meio para liberar sentimentos como raiva, medo, frustração e agressividade. Estimular a auto realização e autoconfiança, além de proporcionar satisfação e alegria durante a sua prática. O fato de saber enfrentar questões relacionadas à vitória, derrota, alegria e tristezas ocorridas em momentos bem ou mal sucedidos são importantes na formação das HS (FRANCISCO, 2004).

As crianças que vivenciam o esporte tendem a um melhor desenvolvimento motor, adquirem autoconhecimento, motivação e concentração. Neste sentido o esporte pode auxiliar no desenvolvimento das HS, principalmente os esportes coletivos sob uma abordagem educacional, pois possibilitam a comunicação e uma transferência de comportamentos sociais de forma prática. A oportunidade de trabalhar esse conteúdo pode proporcionar ao aluno experiências de alegria, tristezas, vivências

para formulação e resolução de problemas, entre outros. Essas características estão associadas às classes autocontrole, expressividade emocional, assertividade e empatia, dessa maneira torna-se importantes estimular a prática do esporte como possível ferramenta a promover as HS.

De maneira geral, os jogos e atividades esportivas podem ser empregados com intuito de desenvolver um entendimento de regras, acerca do que é ou não aceito dentro do convívio social (FRANCISCO, 2004). Assim, por entender que o esporte é um fenômeno sociocultural e que proporciona diversos benefícios, as modalidades esportivas selecionadas para compor o programa foram: futebol, handebol e basquetebol.

4.8.2.3. Luta

As lutas são representações sociais diversificadas e podem ser utilizadas para diversos fins, por exemplo, para o esporte de rendimento, atividade de lazer, autodefesa e com finalidade educacional. Para melhor apreensão do papel das lutas no contexto da Educação Física Escolar utilizou-se a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1997: 70).

Breda et al. (2010) também refere-se as lutas como um esporte de característica sociocultural de múltiplos significados sendo um deles o educacional. Entretanto no programa, as aulas direcionadas ao conteúdo lutas visavam explorar o contexto sociocultural, mas não foram categorizadas como um esporte, mas sim de acordo com as representações e significados sociais que tal conteúdo tem para os alunos.

As lutas podem contribuir com o enriquecimento cultural e histórico, além de proporcionar benefícios psicomotores, cognitivo, respeito ao próximo e as regras, socialização, interação social e na saúde (LEITE; BORGES; DIAS, 2012).

Entretanto pouca ênfase é atribuída a esses fatores, Rufino e Darido (2013) apontam que a racionalização dos estudos científicos eliminou algumas características básicas das tradições das lutas, como, por exemplo, a saudação, a mediação, as técnicas de cunho mais holístico, dentre outras.

4.8.2.4. Ginástica

O conteúdo ginástica manifesta-se em várias modalidades: a ginástica artística, a ginástica aeróbica, a ginástica rítmica, a ginástica geral, a ginástica acrobática, a ginástica de trampolim entre outras. De forma geral, qualquer uma dessas ginásticas irá proporcionar aprendizado motor, social, cognitivo e afetivo.

Nunomura e Tsukamoto (2009) ressaltam que durante a infância, programas que trabalham com a ginástica devem ser abrangentes, com a intenção de estruturar uma base motora comum a todas essas manifestações da ginástica. As interações entre os elementos corporais, os equipamentos, a música e ao ritmo, à manipulação dos objetos, à composição de coreografias, cooperação, exploração, descoberta entre outros, auxilia no desenvolvimento da criança (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009). Barros e Medialcova (1998) apontam algumas características sociais e afetivas durante a prática da ginástica rítmica como, por exemplo, alegria, motivação e socialização oferecendo oportunidades de desenvolver suas potencialidades criativas e espontâneas.

Além da ginástica rítmica outras modalidades da ginástica também favorecem o enriquecimento das HS por meio de suas características. A ginástica geral é uma das modalidades da ginástica, de acordo com Ayoub (2003) e Bertolini (2005) as principais características desta modalidade apresentam-se como sendo a ideal para o trabalho na escola, pois acolhe diferentes gestos da ginástica, da dança, do teatro, da capoeira, dos elementos circenses entre outros elementos provenientes da cultura corporal, com ou sem o uso de materiais. Além disso, permite a participação de todos e preconiza o respeito aos limites individuais e coletivos.

4.8.2.5. Dança

Segundo Marques (2010) a dança na escola passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1992, sob a justificativa da dança representar uma linguagem artística diferenciada. Cinco anos após o reconhecimento da dança pela Secretária Municipal de São Paulo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluiu-a no seu documento, popularizando o ensino da dança no contexto nacional. De forma geral esse documento enquadra a dança como atividades rítmicas e expressivas, o que a inclui nas manifestações da cultura corporal.

A dança no contexto da cultura corporal adotada por Soares et al. (1992, p. 58) é:

(...) uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.

A dança quando adequadamente mediada, pode influenciar no desenvolvimento das HS de crianças (MACUCO; TEIXEIRA, 2011). As HS incluem comportamentos como pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos, agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erro e pedir desculpas e escutar empaticamente, dentre outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Nesse sentido, a dança pode auxiliar no desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS, uma vez que, possuem características lúdicas e coletivas, aspectos positivos para a aprendizagem. Santos, Lucarevski e Silva (2005) mencionam que a dança constitui uma atividade lúdica e coletiva, podendo ser um instrumento valioso no processo de facilitação dos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e na responsabilidade. Tais aspectos podem ser favorecidos pelas possibilidades de aprender com as experiências corporais, por poderem agir livremente no espaço, interagir com os colegas, expressar sentimentos e pensamentos por meio de diferentes movimentos corporais.

Em síntese, o Quadro 12 apresenta alguns dos objetivos almejados no programa de Educação Física, na perspectiva da cultura corporal. Outros objetivos,

ainda, podem ser traçados de acordo com as necessidades dos alunos, da escola e do projeto político pedagógico da mesma.

Quadro 12. Relação entre as classes das habilidades sociais com os conteúdos da Educação Física, bem como alguns objetivos.

CLASSE DA HS	OBJETIVOS	CONTEÚDO
Autocontrole	-Estimular a expressão das emoções (triste, alegre, raiva).	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Desenvolver a expressão corporal.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Reconhecer e nomear as próprias emoções e dos outros.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular o controle da ansiedade.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular o espírito esportivo.	-Jogo, Esporte, Luta.
Civildade	-Cumprimentar e despedir de colegas e professor.	-Jogo, Dança, Luta.
	-Relacionar com a professora e com os amigos.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular o uso de locuções (por favor, obrigado...).	-Jogo, Dança.
	-Aprender a cuidar dos materiais utilizados na aula.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
Empatia	-Estimular a obedecer a regras ou instruções do professor.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular a compreensão pelo sentimento do colega.	-Ginástica, Dança.
	-Estimular a cooperação e solidariedade.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular a associação simbólica.	-Jogo, Dança.
	-Analisar o comportamento empático referente a uma planta.	-Jogo (plantinha).
Assertividade	-Estimular a sua opinião frente ao professor e colegas.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Aprender as noções de “posso/não posso; meu/teu”.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta,

		Dança.
	-Entender a importância de superar seus limites.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Amenizar comportamentos agressivos.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
Fazer amizades	-Favorecer a comunicação entre os colegas.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular a ação de elogiar os colegas.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Provocar situações de apresentação entre os colegas.	-Jogo, Luta, Dança.
	-Estimular o contato corporal entre os colegas e professores.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
Solução de problemas interpessoais	-Oferecer oportunidades de decisão.	-Jogo, Esporte, Luta.
	-Provocar situações que exijam novas formas de execução.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Favorecer o entendimento de situações de dificuldade.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Trabalhar noção de tempo e espaço.	--Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
Habilidades sociais acadêmicas	-Vivenciar comportamentos socialmente competentes.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Estimular a participação em todas as atividades.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.
	-Trabalhar a compreensão do momento em que se deve realizar a atividade.	-Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Dança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A sequência dos conteúdos ministrados, assim como, os temas estão representados no Quadro 13.

Quadro 13. Proposta de conteúdos e temas a serem trabalhados durante o programa de EF.

MARÇO						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
ABRIL						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
MAIO						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

	JOGO: jogos cooperativos		DANÇA: educativa
	LUTA: lutas culturais		GINASTICA: geral
	ESPORTE: pré-esportivo		

Conforme o Quadro 13 procurou-se enfatizar os conteúdos que envolvem o ato de cooperar (Jogos cooperativos), para conseqüentemente mencionar a importância do jogar com o colega e não contra o colega (Lutas culturais e Esportes pré-esportivo), além de trabalhar o autocontrole em situações que necessitam de tomada de decisão, empatia entender e vivenciar situações semelhantes entre si. Em seguida, buscou desenvolver e/ou aprimorar a expressividade emocional. Entretanto, as demais

classes das HS (assertividade, civilidade e habilidades acadêmicas) pretendem ser trabalhadas em todas as intervenções, principalmente no início e final das mesmas.

De forma geral, a intervenção foi composta por 24 intervenções de Educação Física para cada turma com duração em média de 40 minutos cada, totalizando dois meses. A intervenção foi desenvolvida em grupo, dadas às características de coletividade envolvida na proposta. Por fatores alheios ao planejamento da pesquisadora, durante as duas primeiras semanas a intervenção teve frequência de uma vez por semana. Nas demais semanas a intervenção teve frequência de três vezes por semana (segundas, terças e quintas-feiras), durante o horário de aula das disciplinas Educação Física e Expressão Corporal de cada turma, conforme estabelecido no planejamento da instituição. É importante ressaltar que todas as intervenções foram filmadas e devidamente registradas.

4.9. Procedimento de Análise dos dados

Os dados coletados pré e pós-intervenção por meio do SSRS-BR foram sistematizados em planilhas do Excel para posterior análise, individualmente e intragrupo, com a finalidade de discernir as diferenças atingidas com a intervenção. Com os dados obtidos foi possível realizar uma análise qualitativa e quantitativa, assim utilizou-se uma análise estatística proveniente do Método JT proposta por Jacobson e Truax (1991) descrita na sessão a seguir. Além da análise quantitativa proporcionada pelo Método JT, a qual permitiu a comparação dos participantes pré e pós-intervenção, foi aplicada uma análise quantitativa por meio da regra de três com intuito de averiguar o efeito do programa sobre as classes das HS, assim como as HS globais.

Todavia, para elaborar uma análise mais fidedigna dos dados, associou-se a análise quantitativa com a qualitativa, para tal, foram utilizadas as informações decorrentes do diário de campo e roteiro de observação. Os dados foram oriundos de filmagens obtidos por câmera filmadora, sendo que o preenchimento do diário de campo e roteiro de observação intercorreram logo após as aulas ministradas.

4.9.1. Método JT

O Método JT foi proposto por Jacobson e Truax (1991) para as pesquisas que visam investigar a confiabilidade das mudanças pré e pós-intervenção e a significância clínica dessas mudanças (VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012). Esse método representa uma alternativa para as pesquisas de intervenções com grupos pequenos e ainda não se têm um delineamento com grupo controle (VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012).

Para a análise da confiabilidade das mudanças calculou-se o Índice de Mudança Confiável (IMC) e o ponto de corte para significância clínica, como encontrado na literatura (AGUIAR, et al., 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012). Desta forma, o IMC foi obtido com base nos escores pré e pós-intervenção de cada indivíduo e no valor do erro padrão da diferença, conforme representado na fórmula:

$$IMC = \frac{pós - pré}{EF_{dif}}$$

em que; EP_{dif} = erro padrão da diferença, obtido pela fórmula;

$$EF_{dif} = DP_1 \sqrt{2\sqrt{1-r}}$$

em que;

DP_1 = desvio padrão pré-intervenção (do grupo ou do indivíduo);

r = índice de confiabilidade do instrumento de medida (geralmente de Conbrach)

Mudanças (pós-pré) superiores a $1,96 \times EP_{dif}$ foram consideradas positivas confiáveis e mudanças (pós-pré) inferiores a $-1,96 \times EP_{dif}$, negativas confiáveis, de acordo com os criadores do Método JT (AGUIAR, et al., 2010; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012).

No cálculo do ponto de corte de significância clínica, Jacobson e Truax (1991) consideram três critérios (A, B e C), nos quais um ponto de corte é obtido a partir de equações que consideram a média e o desvio da população disfuncional (Critério A); ou da população funcional (Critério B), ou as duas populações funcional e

disfuncional simultaneamente (Critério C), sendo que, utiliza-se uma determinada fórmula.

Neste estudo foi empregado o Critério A, sendo o este calculado por;

Critério A; $média_{disf} + 2DP_{disf}$

em que;

$Média_{disf}$ = Média da população normativa disfuncional;

DP_{disf} = Desvio Padrão da população normativa disfuncional;

Para delimitar o intervalo de confiança para significância clínica, utilizou-se a fórmula para o cálculo do erro padrão de medida, conforme representado abaixo;

$$PC \pm 1,96 \left(\frac{DP}{\sqrt{n}} \right)$$

em que:

PC = Ponto de Corte calculado com base em um dos critérios (A, B ou C);

DP = Desvio Padrão pré-intervenção da população clínica;

n = número de participantes.

De acordo com Jacobson e Truax (1991), a significância clínica das mudanças representa a recuperação ou retorno à população não clínica. Na Figura 1 é possível compreender como é realizada a interpretação do gráfico baseado no Método JT. A Figura 1, foi retirada do site nomeado PSICOINFO, é um software web, idealizado pelas pesquisadoras Villa, Aguiar e Del Prette, com patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O software elabora automaticamente os cálculos de Significância Clínica (SC) e do Índice de Mudança Confiável (IMC) proposto pelo Método JT. O PSICOINFO é de acesso livre e gratuito e pode ser acessado em <<http://www.psicoinfo.ufscar.br>>.

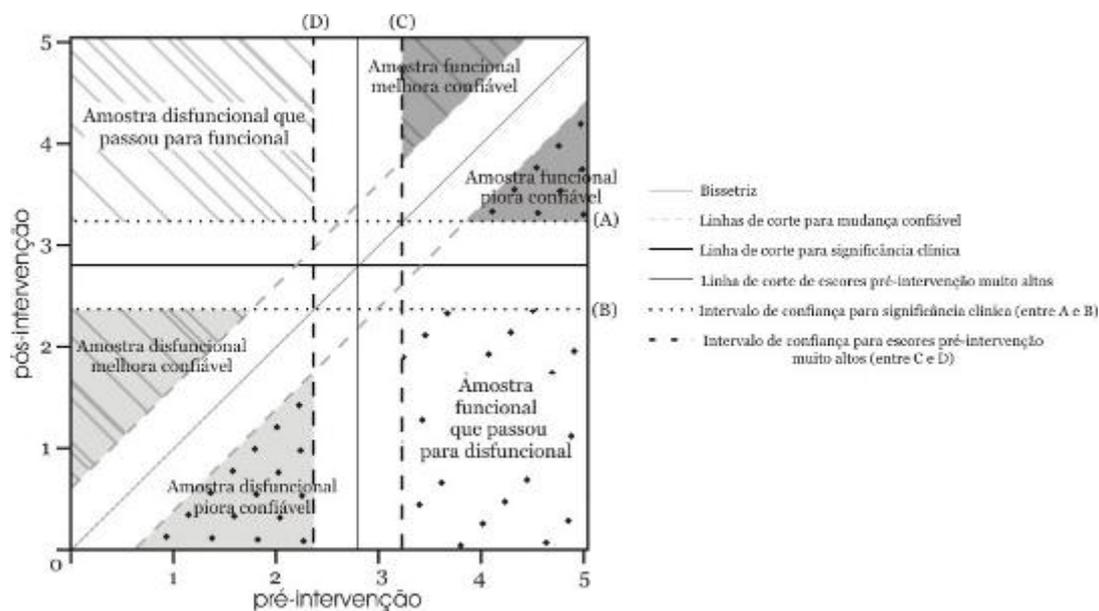


Figura1. Interpretação gráfica do Método JT

Fonte: Retirado do site <<http://www.psicoinfo.ufscar.br>>.

Para interpretar a SC é necessário observar o **traçado horizontal central**, o qual indica o Ponto de Corte para a SC, como também, o **traçado horizontal acima e abaixo**, estes são responsáveis por delimitar a faixa de incerteza acima e abaixo do Ponto de Corte, dentro desta demarcação pode haver erros de medida (PSICOINFO, 2013; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012). Desta forma, os dados mais confiáveis são aqueles que se encontram fora desta margem.

Além dos traçados horizontais deve observar o **traçado vertical central**, esta reta separa escores iniciais muito altos de escores iniciais muito baixos, sendo os pontos à direita desta linha indicam escores iniciais altos, mesmo antes da intervenção (PSICOINFO, 2013; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012). Os **traçados verticais à direita e à esquerda** delimitam a faixa de incerteza, a qual pode haver erros de medida (PSICOINFO, 2013; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012).

Na interpretação gráfica do IMC, é fundamental observar o **traçado diagonal**, chamado de bissetriz, este indica que os pontos acima do traçado obtiveram melhora devida a intervenção e os pontos abaixo tiveram piora. Os **traçados diagonais acima e abaixo da bissetriz** delimitam a faixa de incerteza, não se pode afirmar nada sobre os pontos localizados nesta faixa, indicam alterações pequenas e podem ser

resultantes de erros de medida (PSICOINFO, 2013; VILLA; AGUIAR; DEL PRETTE, 2012).

Para a obtenção dos resultados do efeito do programa de Educação Física nas HS de crianças e adolescentes com DI, utilizou-se a média das notas dos professores para as “classes das HS” e para as “HS globais”. Os valores pré-intervenção foram considerados como 100%, deste modo, os alunos que obtiveram valores de nota pós-intervenção maiores que os de pré-intervenção obterão um valor superior a 100%, conforme o exemplo abaixo:

HS globais iniciais = 45,67

HS globais finais = 49,67

$$\begin{array}{l} 45,67 - 100\% \\ 49,67 - X \end{array} \quad X = \mathbf{108,75\%}$$

Assim considera-se que neste caso o indivíduo obteve um aumento em suas HS de 8,75%, pois:

$$X = 108,75\% - 100\% = \mathbf{+8,75\%}$$

O mesmo raciocínio é utilizado quando os valores pré-intervenção são maiores do que os valores de pós-intervenção:

HS globais iniciais = 10

HS globais finais = 9,67

$$\begin{array}{l} 10 - 100\% \\ 9,67 - X \end{array} \quad X = \mathbf{96,70\%}$$

Assim considera-se que neste caso o indivíduo obteve uma diminuição em suas HS de 3,33%, pois:

$$X = 96,70\% - 100\% = \mathbf{-3,30\%}$$

A Tabela 1 representa um dado fictício de uma suposta avaliação, de três professores, das HS por meio do SSRS-BR.

Tabela 1. Exemplo de tabulação e análise da avaliação dos professores

PARTICIPANTE									
Habilidades	Professores								
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	18	20	21	21	17	20	18,67	20,33	8,89%
Asserção positiva	13	10	08	10	09	09	10	9,67	-3,33%
Autocontrole	08	12	11	12	15	16	11,33	13,33	17,65%
Autodefesa	01	01	01	01	01	02	01	1,33	33%
Cooperação	05	04	06	07	03	04	4,67	05	7,06%
Global	45	47	47	51	45	51	45,67	49,67	8,75%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fictícios.

A Tabela 1 mostra que a maior variação positiva ocorreu na autodefesa com 33%, apesar da diferença em termos de número absoluto (0,33) ser a menor entre todas as classes. Em números absolutos a diferença maior entre pré e pós-intervenção é a classe autocontrole, entretanto essa unidade não transmite o efeito do programa, uma vez que, apresenta a diferença e não a variação. O fato de a autodefesa ter alcançado essa variação alta é devido um valor inicial baixo, assim, um aumento mínimo gera proporções altas, assim, para que o autocontrole tivesse uma variação maior era necessário atingir uma pontuação mais alta na avaliação pós-intervenção.

4.9.2. Análise das observações e registros do Diário de Campo

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de decomposição das comunicações, a qual requer procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1996). Sendo o fator da análise de conteúdo a mensagem, seja de origem verbal, gestual ou documental, desde que expresse um significado e um sentido (FRANCO, 2005).

Existem várias técnicas possíveis para proceder à análise de conteúdo. Nesta pesquisa adotou-se a análise temática, a qual tem por finalidade analisar os significados, a presença de determinado tema, valores de referência, como também

modelos de comportamento presentes (MINAYO, 2006). Além disso, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2006, p. 316).

A interpretação dos dados coletados no diário de campo consistiu de três etapas propostas por Minayo (2006) para a técnica de temas, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esta técnica permitiu a análise da evolução das mensagens transmitidas pelos participantes.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos pelo programa de Educação Física baseado na cultura corporal voltado a crianças e adolescentes com DI serão expostos em três momentos distintos:

No primeiro momento é descrita a estrutura do programa de Educação Física, as atividades propostas, as HS enfatizadas em cada intervenção, com base nos dados registrados por meio do diário de campo.

Em um segundo momento são apresentados os resultados referentes à HS global e suas respectivas classes obtidos pelo SSRS-BR (BANDEIRA et al., 2009), do conjunto dos participantes (Turma A e B), discutidos em associação com as anotações do Diário de Campo.

Por último, são discutidos os resultados individuais de cada participante (Turma A e B), com respaldo dos instrumentos de coleta de dados mencionados no parágrafo anterior.

5.1. O programa de Educação Física baseado na cultura corporal para crianças e adolescentes com deficiência intelectual

O programa de Educação Física proposto neste estudo tem como finalidade desenvolver e/ou aprimorar as HS de crianças e adolescentes com DI. Por conseguinte, um programa voltado a essa população, independentemente da metodologia de ensino utilizada pelo professor, deve ser elaborado a partir das características e da especificidade desta população, visando à adequação do mesmo às necessidades da clientela. Desta forma, ao considerar o déficit de atenção, comprometimento intelectual, dificuldade de transferência do conhecimento e o processo de memorização das crianças com DI, estratégias devem ser criadas para atingir o propósito da aprendizagem. Além disso, fatores básicos como a idade, nível de desenvolvimento motor, aspectos cognitivos e as habilidades a serem desenvolvidas e/ou aprimoradas devem ser consideradas no momento do planejamento. Esse cuidado em observar e selecionar as características constitui uma singularidade e auxilia na

determinação dos objetivos do programa. Por intermédio dessa análise o programa de intervenção será proposto com a finalidade de adequação as necessidades do aluno e do grupo.

Um programa de Educação Física, independentemente da população a qual irá assistir, deve envolver um contexto e objetivos a serem alcançados, além de se atentar as atividades propostas para que os alunos participem efetivamente, ou seja, o que foi proposto deve ter sentido e significado para os alunos (SOARES, et al., 1992). Assim, ao desenvolver um programa de intervenção voltado às pessoas com alguma necessidade educacional especial, há um desafio de planejar e desenvolver estratégias que viabilizem atingir os objetivos propostos.

Ao desenvolver o planejamento das atividades a partir de informações prévias das características dos alunos, os professores devem observar constantemente as metas e objetivos a serem alcançados durante o processo de ensino. Ressalta-se ainda a importância de estipular as metas para o grupo, assim como para o aluno, pois caso necessário há uma maior facilidade em reorganizar o programa sem ocasionar danos físico, psíquico ou emocional (BARBOSA, 2013).

Para atingir tal propósito empregou-se a metodologia de ensino crítico-superadora, a qual visa possibilitar aos alunos a vivência sistematizada dos conhecimentos da cultura corporal, com intuito de adquirir a autonomia e reconhecimento da sua realidade social (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003; FERNANDES, 2008; LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006; SANTOS; MATOS, 2004). Entende-se por cultura corporal o movimento historicamente produzido pelo homem. Soares e colaboradores (1992) descrevem que o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira (luta) são conteúdos os quais as crianças devem ter acesso como conhecimento da Educação Física Escolar. Nesta perspectiva todos esses cinco conteúdos foram contemplados durante o programa.

Entretanto, ao desenvolver um programa de Educação Física para crianças com DI, algumas estratégias de ensino devem ser conjecturadas a fim de minimizar as interposições no processo de ensino-aprendizagem. Munster e Almeida (2008; 2012) enfatizam a importância de considerar as potencialidades, dificuldades e as expectativas da pessoa com deficiência ao planejar as estratégias referentes ao programa

de ensino proposto. O Quadro 14 aborda as principais estratégias empregadas para facilitar a aprendizagem e o ensino de pessoas com DI.

Quadro 14. Principais estratégias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual

ESTRATÉGIAS DE ENSINO
Posicionamento adequado do professor, o aluno sempre a frente do professor, no momento de explicar atividade dê preferência à formação da roda.
Explicações claras e curtas, ou seja, objetivas.
Utilizar palavra-chave que represente uma ação prática no início e/ou final da atividade.
Mudar a entonação de voz com a finalidade de chamar a atenção do aluno.
Apresentar novidades e/ou situações problemas de forma concreta. Utilize exemplos visíveis para associar conceitos e informações novas.
Incentivá-lo a participar efetivamente nas aulas por meio de perguntas diretas, oferecer ajuda e propor atividades em duplas.
Utilizar materiais com cores fortes e ao iniciar com um material dê preferência para os maiores.
Utilizar sons, ora realizados por aparelho de CD, ora pelos próprios alunos.
Empregar diferentes canais sensoriais para transmitir a mesma informação.
Estimular a autonomia na atividade.
Corrigir sempre que necessário.
Explicar e demonstrar para facilitar o aprendizado.
Certifique-se que a atividade foi proposta compreendida antes de torná-la mais complexa.
Permitir que o aluno possa se expressar, durante a transição de uma atividade para outra.
Relembrar as atividades anteriores.
Preferir tarefas pequenas ao em vez de tarefas grandes.
Proporcionar um ambiente acolhedor.
Não menosprezar e subestimar o aluno.
Explicar os limites de forma clara e objetiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos FERREIRA, (2011) e PEDRINELLI; ROSADAS (2002).

As estratégias mencionadas no Quadro 14 podem facilitar a mediação no processo de aprendizagem dos alunos com DI e auxiliar o professor na comunicação com o aluno. Em suma, em um programa de Educação Física há a necessidade de conhecer as características individuais e do grupo, da deficiência/necessidade educacional especial, as estratégias de ensino, planejar uma rotina de intervenção, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira natural.

5.1.1. Caracterização do programa

O programa de Educação Física (Apêndice D) foi desenvolvido em uma escola de ensino especial, com a utilização de três espaços físicos disponíveis para as aulas de Educação Física, sendo esses utilizados conforme o planejamento da instituição. Além disso, foram empregados conteúdos com base na cultura corporal de movimento, manifestado em diversos tipos de atividades, utilizando estratégias e materiais lúdicos para atingir o objetivo proposto.

O programa envolveu duas etapas distintas, a primeira destinada a uma aproximação da pesquisadora e diagnóstico dos participantes, com a finalidade de explorar as características das turmas A e B, além de compreender as necessidades individuais e do grupo. A segunda etapa foi caracterizada por trabalhar os conteúdos da Educação Física baseada na perspectiva da Cultura Corporal de maneira sistematizada com o intuito de favorecer a aquisição e/ou aprimoramento das HS, e de forma mais específica:

- Desenvolver as habilidades, conhecimentos e potenciais dos participantes, em interação com desafios de situações de grupo;
- Proporcionar a tomada de decisões e o autocontrole, estabelecendo uma dinâmica independente para resolver problemas inerentes às situações cotidianas,
- Estimular os participantes a trabalharem a sua capacidade de engajar-se nas relações de mutualidade com outras pessoas em situações de movimento, favorecendo as relações interpessoais;
- Oportunizar a expressividade emocional, além de incentivá-las.

A estrutura das aulas baseou-se na percepção da totalidade das atividades juntamente com a realidade social dos alunos, pois de acordo com a metodologia na perspectiva crítico-superadora implica uma dinâmica da sala de aula, a intenção prática de o aluno aprender a realidade em que vive (SOARES, et al., 1992). Assim, de acordo com Soares et al., (1992) é necessário entender a aula como um espaço intencionalmente planejado e organizado com intuito de direcionar a apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física.

Nesse sentido, a aula, aproxima o aluno da percepção das atividades, uma vez que priorize articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente) (SOARES et al., 1992).

Para uma finalidade explicativa e melhor entendimento de como as aulas foram planejadas, dividiu-se em três partes (Quadro 15), porém ressalta-se que não houve descontinuidade no andamento da aula. As sessões tiveram frequência de 3 vezes por semana, com duração de 40 minutos, durante 2 meses de intervenção.

Quadro 15. Estrutura das aulas do programa de Educação Física baseado na cultura corporal

Parte	Finalidades	Conteúdo
1- Apresentação do tema	Informar ao aluno o que seria trabalhado na aula e identificar o conhecimento prévio do aluno sobre tal tema.	Nessa primeira parte discutia-se o tema da aula e os objetivos com os alunos. Como também, procurava-se oportunizar que cada aluno expressasse o seu conhecimento acerca do assunto tratado.
2- Desenvolvimento	Vivenciar as atividades.	A prática da cultura corporal expressa no Jogo, Esporte, Luta, Ginástica e Dança.
3- Avaliação	Avaliar a aula e levantar perspectivas para a próxima aula, bem como possibilitar a auto avaliação do professor e dos alunos.	Este momento consiste em uma roda de conversa com os alunos, para que eles falassem sobre as aulas os pontos positivos e negativos e sobre o seu comportamento na aula. Para caracterizar o final da aula, era cantada uma música de despedida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A estrutura de aula proposta no Quadro 15 favoreceu o desenvolvimento da aula auxiliando a compreensão da sequência das atividades, ou seja, os alunos sabiam quando era o momento da avaliação inicial, do desenvolvimento das atividades, assim como a avaliação final e a música de despedida. Dessa forma, foi possível inferir

que a estruturação da aula e a rotina estabelecida em cada sessão favoreceram a participação efetiva dos alunos.

Segundo Falkenbach, Drexler e Werle (2007) e Kunz (2002) adotar rotinas nas aulas de Educação Física auxilia na organização das atividades e oportuniza os professores o uso de diferentes estratégias e favorece a evolução dos alunos. Desse modo, a estrutura das aulas permite que o professor elabore meios de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, pois em cada momento da aula há uma solicitação de comportamentos específicos. Por exemplo, na apresentação do tema, esperava-se que os alunos utilizassem principalmente as habilidades de empatia, assertividade e acadêmica, associado à aprendizagem do conteúdo da Educação Física.

Nas Figuras 5, 6, 7 e 8 são exibidos os três momentos da aula, a apresentação do tema, desenvolvimento, avaliação e a despedida, respectivamente.



Figura 2. Apresentação do tema

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Elizângela Ferreira

A Figura 2 demonstra o momento correspondente à primeira parte da intervenção, a qual visava discutir com os alunos o tema principal da aula, além de estimular as habilidades acadêmicas, assertividade e empatia. A Figura 3 corresponde ao segundo momento da aula, destinado ao desenvolvimento e vivência das atividades propostas, fomentando as HS em um contexto geral.



Figura 3. Desenvolvimento das aulas junto as Turmas A e B
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Elizângela Ferreira

As Figuras 4 e 5 refletem como acontecia o momento final da aula, cuja intenção era instigar a reflexão sobre o tema desenvolvido, além de pontuar as facilidades e dificuldades encontradas por cada um dos alunos durante a aula. Em relação às HS pretendia-se estimular a civilidade, empatia, assertividade, expressividade emocional e as habilidades acadêmicas.



Figura 4. Avaliação da aula
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Elizângela Ferreira



Figura 5. Música de despedida

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Elizângela Ferreira

Geralmente as aulas de um programa de Educação Física em ambientes escolares acontecem em locais destinadas à sua prática mencionados anteriormente. Porém, esse programa foi desenvolvido em cinco ambientes distintos (sala de aula, sala de expressão corporal, campo com grama, uma sala de porte médio e pátio) localizado dentro da própria escola. Tal fato é importante ser considerado, devido à observação de que os comportamentos dos alunos se modificavam de acordo com o local onde aconteciam as aulas. Assim como a mudança do ambiente interferia no comportamento dos alunos o tipo de materiais utilizados influenciava o comportamento dos participantes. Assim, variáveis como local da aula e o tipo de material também foram observados. É importante ressaltar que o programa proposto para as Turmas A e B seguiu o mesmo planejamento, porém o local de realização das atividades diferiu de uma turma para outra, conforme pode ser observado nos Quadro 16.

Quadro 16. Frequência de uso dos diferentes ambientes e principais comportamentos observados em decorrência ao local durante o programa de Educação Física

Local	Comportamentos observados	Frequência de uso	
		Turma A	Turma B
Sala de Expressão Corporal	Os alunos participavam com maior atenção na atividade e no professor. Interagiam mais entre si e com a professora. Remexiam nos objetos guardados no local.	10	10
Campo com grama	Dispersavam-se facilmente, prestando maior atenção na rua e nas pessoas que passavam pelo campo. Corriam aleatoriamente pelo local. Entretanto não havia materiais que pudessem despertar a curiosidade	07	03
Sala de porte médio	Os alunos participavam com maior atenção na atividade e no professor. Interagiam mais entre si e com a professora. Remexiam nos objetos guardados no local com maior intensidade do que na sala de Expressão Corporal.	06	08
Sala de aula	Ambiente restrito com muitas carteiras, consistindo em obstáculos e causando dispersão dos alunos. Alunos demonstravam interesse em escrever no quadro e trocar as carteiras de lugar.	00	03
Pátio	Concentração nas atividades propostas. Seguiram as regras e as instruções.	01	01
TOTAL		24	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O planejamento inicial estabelecia que as intervenções ocorressem três vezes na semana, sendo um dia na sala de Expressão Corporal e os outros dois dias no Campo com grama. Entretanto, a Turma B apresentou muitos problemas de comportamento, o que culminou nas alterações mencionadas no Quadro 16. Ressalta-se que a decisão de modificar o local da intervenção não procedeu da pesquisadora, mas por indicação da professora de Expressão Corporal com o consentimento da coordenadora pedagógica da escola. Já as alterações na Turma A, decorreram da indisponibilidade dos locais no momento das intervenções.

Os conteúdos estabelecidos no programa de Educação Física baseado na cultura corporal foram desenvolvidos considerando a tendência pedagógica crítico-superadora. Desse modo, as intervenções foram sistematizadas envolvendo os cinco

conteúdos básicos: Jogo Dança, Ginástica, Luta e Esporte. A justificativa de como os conteúdos e os temas das aulas foram selecionados para a constituição do programa:

Jogo

O tema trabalhado durante o programa de Educação Física referente a esse conteúdo baseou-se na ludicidade, na cooperação e nos significados dos jogos cooperativos para o aluno. Além disso, o jogo constitui um elemento facilitador para o desenvolvimento das classes das HS pretendidas. Foram enfatizados aspectos como oferecer a possibilidade do conhecimento de si mesmo, de estabelecer as relações sociais, favorecer ações de cooperação, além de do conhecimento dos objetos de jogos e das relações espaço-temporais.

Esporte

Devido à grande diversidade de modalidades e possibilidades de abordagem desse conteúdo, optou-se por desenvolver os jogos pré-esportivos. Geralmente, os jogos pré-desportivos, são empregados no início do processo de adaptação aos esportes por meio da ludicidade. Em relação às HS, a finalidade foi favorecer um ambiente onde os alunos pudessem vivenciar sentimentos de derrota, vitória em grupo, cooperar com sua equipe, criação e respeito às regras, além de expressar seus sentimentos durante a aula e na avaliação.

Luta

O conteúdo luta foi planejado sobre os aspectos metodológicos e socioeducativos da luta, não abrangendo seu caráter esportivo. As principais características trabalhadas nesse tema foram os princípios de valores das lutas, modos de comportamento, autonomia, relações coletivas, saudação/civilidade e enfiamento.

Ginástica

O programa focou a ginástica geral com o tema circo, pois os elementos relacionados ao circo podem ser considerados como fundamentos básicos da ginástica, o “saltar”, “equilibrar”, “rolar/girar”, “trepas” e “balançar/embalar”. A escolha por esses elementos justifica-se por serem atividades com significado histórico-social, além de contribuir com o desenvolvimento motor das crianças com DI. Os fundamentos da ginástica geral quando adequadamente trabalhados permitem desenvolver capacidades físicas e motoras, como o aspecto sócio afetivo, além de favorecer a expressividade emocional durante a sua prática.

Dança

O conteúdo Dança foi desenvolvido no programa, proporcionando as crianças com DI uma vivência de atividades corporais que expressam o significado do trabalho, saúde, costumes sociais dos povos indígenas. Em respeito ao planejamento estabelecido pelo cronograma da instituição, optou-se por abordar o tema Dança Indígena, dentro das possíveis manifestações da dança. Em relação à especificidade da dança foram introduzidos fundamentos como o ritmo, as ações da vida diária, estados afetivos e sensações corporais. A Dança Indígena foi abordada na perspectiva da dança educativa, a qual advoga que a função da dança no ambiente escolar é formar pessoas livres e capazes de expressar atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano (LABAN, 1990).

A Figura 6, elaborada pela pesquisadora, representa como os conteúdos e os temas foram sistematizados e aplicados ao longo do programa de Educação Física, com base na fundamentação teórica já abordada na proposta de intervenção, juntamente com as condições proporcionadas pela escola.



Figura 6. Esquema dos conteúdos e temas da Educação Física trabalhados durante o programa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, o Quadro 17 apresenta as atividades propostas durante as sessões de intervenção correspondentes ao programa de Educação Física e as HS relacionadas às mesmas. As classes das HS desenvolvidas em cada sessão foram baseadas em um levantamento bibliográfico acerca das características dos temas e

conteúdos da Educação Física, por meio de associações estabelecidas por parte da pesquisadora.

Quadro 17. Conteúdos, atividades e principais habilidades sociais trabalhadas durante o programa de Educação Física.

Intervenção	Conteúdo/Tema	Atividades	Habilidades Sociais*
01 (19/03)	Dança/ Indígena	Apresentação da professora/pesquisadora e dos alunos	Civilidade, empatia e assertividade.
		Apresentação do tema Fazendo círculo, em fila, pula-pula e combinando as brincadeiras.	Acadêmicas
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
02 (26/03)	Dança/Indígena	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Seu cacique mandou	Acadêmicas e autocontrole
		Escolhendo o par	Empatia e expressividade emocional
		Fazendo o círculo	Acadêmica, civilidade
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
03 (02/04)	Dança/Indígena	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Seguindo o Cacique, O Cacique mandou, Círculo corporal	Acadêmica, empatia
		Juntando as atividades	Empatia e expressividade emocional
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
04 (04/04)	Jogos/Cooperativos	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Pega-pega, gavião	Assertividade, empatia, autocontrole, autodefesa e acadêmicas.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e

			assertividade.
05 (09/04)	Dança/Indígena	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Imitando o índio	Acadêmica, expressividade emocional.
		Dançando	Expressividade emocional
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
06 (11/04)	Jogos Cooperativos	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Pique-corrente, mãe da rua	Assertividade, empatia, autocontrole, autodefesa e acadêmicas, cooperação.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
07 (15/04)	Dança Indígena	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		O cacique	Acadêmicas, expressividade emocional
		Relembrando a coreografia	Acadêmica, cooperação, expressividade emocional.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
08 (16/04)	Dança Indígena	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Expressando o movimento	Empatia, solução de problemas, expressividade emocional.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
09 (18/04)	Jogos/Cooperativos	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Atividade dos participantes	Acadêmica, empatia.
		Corrida de saco	Acadêmica, autocontrole, assertividade, solução de

			problemas interpessoais, cooperação e empatia.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
10 (19/04)	Apresentação da dança	Preparação para a apresentação da dança	Civilidade, empatia, autocontrole e expressividade emocional.
11 (22/04)	Jogos/Cooperativos	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		O gato e o rato	Cooperação, acadêmica, autocontrole e autodefesa.
		Procurando os ovinhos	Cooperação, empatia, expressividade emocional e autocontrole.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
12 (23/04)	Ginástica/Geral	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Fazendo expressões, Adivinhar qual é a careta	Expressividade emocional, acadêmica e civilidade
		Apresentação do colega	Civilidade, empatia, cooperação e expressividade emocional
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
13 (25/04)	Jogos/Cooperativos	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Confeccionando as petecas	Acadêmica, civilidade.
		Experimentando a peteca	Cooperação, acadêmica.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.

14 (29/04)	Esporte/pré-esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Jogo tradicional da peteca, A peteca como esporte	Autocontrole, acadêmica e empatia.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
15 (30/04)	Ginástica/Geral	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Fazendo caretas, O espelho	Expressividade emocional, acadêmica e civilidade.
		Vídeo do circo	Empatia, assertividade, acadêmica.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
16 (02/05)	Esporte/Futebol pré-esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Futebol em circulo, João bobo, Jogando em duplas	Autocontrole, acadêmica, cooperação.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
17 (06/05)	Esporte/Futebol pré-esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Fazendo o gol no colega, Minijogo	Autocontrole, acadêmica, cooperação.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
18 (07/05)	Ginástica/Geral	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Brincadeiras de circo, Criando movimentos	Acadêmica, expressividade emocional
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
19 (09/05)	Esporte/Handebol pré-esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Queimada	Autocontrole, acadêmica e cooperação.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.

20 (13/05)	Esporte/Handebol pré- Esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Caçador de bolas, Fazendo gol	Autocontrole, cooperação, acadêmica e assertividade.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
21 (14/05)	Ginástica/Geral	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Realizando e criando os movimentos do circo	Cooperação, empatia, acadêmica e expressividade emocional
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
22 (16/05)	Esporte/Basquetebol pré- Esportivo	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Pega-rabo de duplas	Cooperação, acadêmica, autocontrole, problemas interpessoais
		Fazendo cestas	Autocontrole, acadêmica, cooperação, e assertividade.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
23 (20/05)	Lutas/introdutória	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Diferentes cumprimentos na luta	Civilidade e acadêmico
		Luta dos dedinhos e perda do desequilíbrio corporal	Civilidade, acadêmico, autocontrole, solução de problemas interpessoais.
		Cabo de guerra	Civilidade, acadêmica, cooperação.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.
24 (21/05)	Lutas/Capoeira	Apresentação do tema	Civilidade, empatia e assertividade.
		Música, No ritmo.	Civilidade, acadêmica.

		Estourando o balão	Civilidade, acadêmica, autocontrole.
		Avaliação da aula	Civilidade, empatia e assertividade.

* Foram mencionadas as habilidades sociais trabalhadas nas atividades, no entanto, durante toda a intervenção procurou desenvolver o conjunto das habilidades sociais como um todo, devido às situações originárias da relação entre os participantes, como por exemplo, quando um dos participantes foi ao banheiro, ao chegar deparou com seu colega no lugar dele, assim o aluno começou a empurrar e bater. Desta forma a pesquisadora interferiu a fim de ensiná-los hábitos de civilidade, resolução de problemas interpessoais.

5.2. Análise e discussão das habilidades sociais do conjunto de participantes

Os resultados do programa obtidos por meio do SSRS-BR e do diário de campo para o conjunto de participantes foi dividido em dois segmentos, sendo o primeiro destinado aos resultados na Turma A, e no segundo segmento enfatiza-se os resultados alcançados na Turma B.

5.2.1. As habilidades sociais do conjunto de participantes - Turma A

A turma A era composta por 09 alunos, sendo que desses, apenas 07 participaram efetivamente da pesquisa. Um dos alunos não atingiu a frequência mínima de 75% no programa, sendo excluído por critério de descontinuidade; o segundo foi matriculado após o início do programa, não tendo participado das avaliações iniciais. Porém os responsáveis pelos 09 alunos assinaram o TCLE autorizando-os a participarem das atividades do programa de Educação Física.

Os participantes dessa turma apresentam idade entre 8 a 14 anos, sendo o número de meninas (5) predominante ao dos meninos (2). Uma das principais características dessa turma é o déficit de atenção, os participantes como um todo se dispersavam rapidamente, pelo menor ruído ou movimento realizado no ambiente. Fonseca (2001) aponta que um dos principais comportamentos observáveis nessa população concentra-se na atenção, ou seja, na dificuldade de selecionar, focar e fixar as informações. Além disso, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) assinalam que as pessoas

com DI demonstram déficit de atenção ocasionando dificuldades em se orientarem para o foco principal, comprometendo o ritmo de aprendizagem e a resolução de problemas.

Em associação ao déficit de atenção, os participantes demonstraram ter uma dificuldade de aprendizagem acentuada, sendo necessário um nível de apoio extensivo, ou seja, era preciso oferecer assistência diária durante as atividades escolares. Dessa forma a pesquisadora tentou amenizar as interferências que pudessem ocorrer, contudo algumas vezes não foi possível, principalmente quando as intervenções ocorreram no campo com grama.

Geralmente a Turma A chegava acompanhada da professora de sala, em fila organizada por ordem crescente de tamanho. Os participantes chegavam calmos, não muito agitados. Entretanto, quando as intervenções ocorriam no campo com grama, onde paralelamente acontecia outra aula de Educação Física com outro professor e situava-se próximo ao ponto de ônibus. Tais fatores dificultavam a conduta da pesquisadora frente à turma, uma vez que, os ruídos dos carros, os estímulos provenientes da outra aula e a dimensão do local dificultavam interferiam adequada e controle dos participantes para o início da intervenção. Assim, alguns participantes corriam dispersos pelo campo, subiam no gradil e balançavam na base do gol de futebol instalado no local.

Em contrapartida quando as aulas aconteciam nas demais dependências, sala de expressão corporal e sala de porte médio, os participantes chegavam e logo se sentavam nos bancos disponíveis esperando a intervenção começar. Nesses ambientes ocorriam poucas interferências externas o que facilitava a concentração dos participantes na pesquisadora e conseqüentemente a mediação para o início da aula.

Nas primeiras sessões a turma demonstrou interesse em participar das atividades desenvolvidas, porém observou-se de forma geral que os participantes apresentaram dificuldade de interação social, contato visual e não seguir regras. A ocorrência desses comportamentos também foi averiguada nos estudos de Matson et al. (2003), Santos (2007), Smith; Matson, (2010).

Todavia, os participantes corresponderam positivamente ao programa, pois participaram efetivamente e demonstraram interesse pelas atividades propostas. Ao longo do programa foi possível perceber a evolução em algumas classes das HS, como cumprimentar o professor, pedir desculpas, ignorar provocações dos colegas de turma,

esperar a vez de falar e atos de cooperação com a professora e os colegas de classe. A promoção das HS é importante para diminuir os conflitos entre os colegas, amenizar as dificuldades de aprendizagem e ainda preparar as crianças e adolescentes para a vida em sociedade, além do contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, 1998).

A Tabela 2 evidencia quantitativamente o efeito do programa de Educação Física sob as HS globais dos participantes da turma A. O resultado exposto na Tabela 2 foi calculado em duas etapas, a primeira consistiu na soma individual da avaliação do SSRS-BR de cada professor (regente/sala; expressão corporal; educação física), em seguida realizou a média das avaliações dos três professores para cada participante, gerando os percentis pré e pós-avaliação.

Tabela 2. Evolução das Habilidades Sociais de cada participante

PARTICIPANTES	AVALIAÇÃO		DIFERENÇA PRÉ E PÓS
	PRÉ	PÓS	
A1	34	38	11,76%
A2	28	26	-7,25%
A3	26	38	46,15%
A4	22,33	30,33	35,82%
A5	31	44,67	44,09%
A6	42,33	52,33	23,67%
A7	34	46	35,29%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 2 na avaliação inicial os participantes foram avaliados entre 26 a 42,33 percentis das HS globais. Ao analisar a Tabela 2 nota-se que após o programa de Educação Física os participantes obtiveram uma progresso nas HS globais em torno de 11, 76% a 46, 15%.

A Figura 7 demonstra as HS globais pré e pós-intervenção dos participantes da Turma A, de acordo com a avaliação dos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

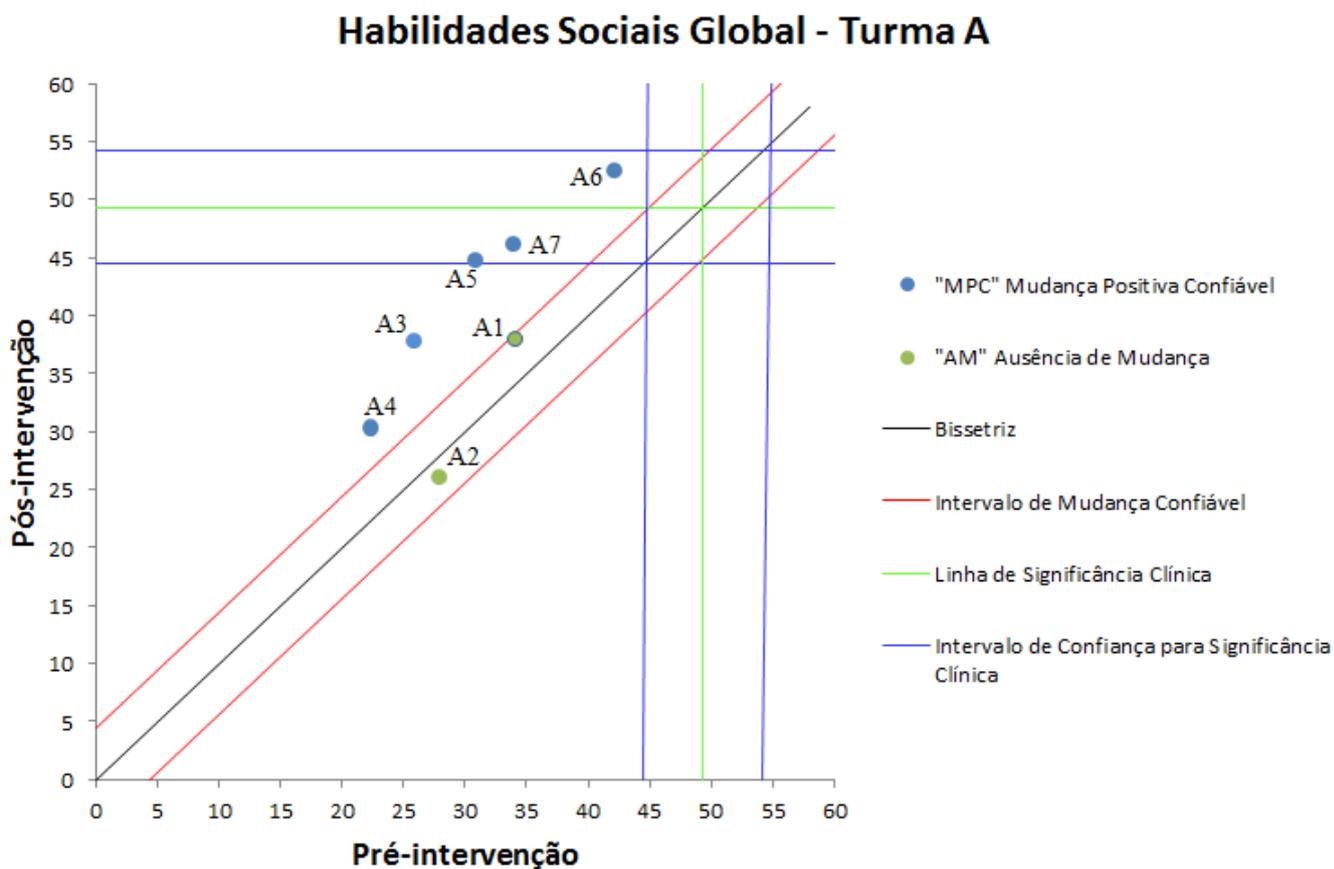


Figura 7. Gráfico da avaliação das Habilidades Sociais dos participantes antes e após a intervenção, segundo os professores - Turma A

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a percepção dos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física), verifica-se na Figura 7 que cinco participantes (A3, A4, A5, A6, A7) obtiveram uma mudança positiva confiável (MPC). Desse modo, pode inferir que houve uma melhora estatisticamente significativa nas HS globais desses participantes. Ainda pela Figura 7, observa-se que os participantes A5, A6 e A7, atingiram o intervalo de Significância Clínica, com destaque para A6, pois já na avaliação pré-intervenção obteve uma pontuação alta nas HS globais (41).

Os participantes A1 e A2 obtiveram ausência de mudança, embora tenha ocorrido uma variação positiva nos resultados de A1. Contudo ao analisar o ponto de

referência de A1 na Figura 7, nota-se que faltou pouco para que este atingisse uma MPC. Já o A2 exibiu uma pequena variação negativa nos resultados, demonstrando um aproveitamento diferenciado de seus colegas.

Os resultados obtidos estatisticamente estão de consonância com o diário de campo, uma vez que os participantes A6, A7, A5, A3, A4 e A1 demonstraram ao longo do programa terem adquirido habilidades de civilidade, empatia, assertividade, cooperação. Enquanto A1 apresentou comportamentos inquietos, isolamento social e comportamento repetitivo de sentar ao solo afastado da turma, de braços frequentemente, principalmente nas últimas sessões (18, 22, 23).

As HS foram trabalhadas no decorrer de todo o programa de Educação Física e ao considerar os dados obtidos na Tabela 2, Figura 7 e o diário de campo, pode-se inferir que o programa de Educação Física, de forma geral, foi efetivo no desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS dos participantes da Turma A.

Ao relacionar a avaliação das HS inicial com a final, foi possível obter a variação pré e pós-intervenção de cada classe das HS, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma A

Habilidades Sociais	Pré	Pós	Varição (%)
Responsabilidade	17,71	23,33	31,56%
Assertão Positiva	9,33	10,77	15,05%
Autocontrole	9,47	12,55	31,99%
Autodefesa	1,42	2,1	47,88%
Cooperação	3,71	4,9	32,07%
Global	31,1	39,1	25,72%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

Com base na Tabela 3 pode-se inferir que autodefesa, cooperação, autocontrole e responsabilidade, respectivamente, foram às classes das HS mais influenciadas pelo programa de Educação Física, enquanto a menos influenciada foi à assertão positiva. Analisando os dados da Tabela 3 em conjunto com o diário de campo nota-se que a assertão positiva mesmo com o estímulo da professora/pesquisadora

durante as sessões os participantes tinham dificuldades de expressá-la, principalmente iniciar uma conversa, sendo esse fato observado no momento inicial e final das aulas.

De acordo com os dados alcançados, pode-se concluir que o programa de Educação Física, foi efetivo para o desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS da maioria dos participantes da Turma A, tendo obtido valores com significância estatística no score Global das HS.

5.2.2. As habilidades sociais do conjunto de participantes-Turma B

A turma B era composta por 12 alunos, sendo que desses, apenas 09 constituíram a amostra da pesquisa, devido aos seguintes motivos: um dos participantes mudou de turma no decorrer da intervenção, e outro não obteve a frequência mínima de 75%, sendo excluído por critério de descontinuidade; o terceiro não obteve autorização dos pais para participação na pesquisa. Entretanto, os outros 11 responsáveis pelos estudantes assinaram o TCLE autorizando-os a participarem do programa de Educação Física.

Os participantes da Turma B possuem idade entre 11 e 14 anos, sendo o número de meninos (6) maior que o de meninas (3). Um aspecto que inicialmente dificultava a intervenção junto a essa turma devia-se aos problemas de comportamento manifestados pelos participantes. Esse fato, também foi averiguado no estudo de Pinola, Del Prette e Del Prette (2007), o qual avaliou um alto escore dos problemas de comportamento de crianças com DI. Além disso, Dekker e colaboradores (2002) apontaram que as crianças com DI estão em risco elevado para problemas de comportamento.

Nas sessões de 01 a 05, conforme registro em diário de campo, além de resistir às solicitações e comandos propostos pela professora/pesquisadora, os participantes demonstravam agressividade em relação aos colegas e desobediência às regras de convivência social. Banaco (1997) e Smith e Strick (2007) apontam algumas evidências sobre problemas de comportamento de crianças que apresentam DI, estes indicam a permissividade e até mesmo a indiferença de professores e pais em relação aos comportamentos considerados inadequados socialmente. No entanto, Santos (2012)

afirma que as pessoas com DI apresentam alta possibilidade da aprendizagem de comportamentos socialmente considerados adequados.

Assim, foi necessário que a pesquisadora desenvolvesse estratégias, como por exemplo, adotar um ajudante do dia para auxiliá-la durante a intervenção com a finalidade de amenizar os problemas de comportamento e prosseguir com o programa de Educação Física. Tal estratégia teve boa repercussão e aceitação dos alunos, e aos poucos os comportamentos de fuga da aula, desatenção durante a fala da professora/pesquisadora e do aluno foram sendo amenizados no decorrer do programa. Estes resultados podem ser apoiados nos estudos realizado por Ozer et al. (2012) e Rosegard, Pegg e Compton (2001) os quais revelaram que após as crianças e adolescentes com DI frequentarem um programa de esporte os problemas de comportamento revelaram scores significativamente mais baixo.

A Turma B chegava acompanhada da professora de sala, geralmente em fila. Os participantes no início do programa chegavam muito agitados (sessões de 01 a 05), solicitando intervenção da professora/pesquisadora em relação às provocações dos colegas (esse comportamento foi observado com maior incidência no início do programa, sendo amenizado no transcorrer do mesmo), manifestando gritos e outros comportamentos considerados inadequados àquele momento, fazendo brincadeiras em momentos não propícios, ignoravam os comandos da professora/pesquisadora e chamando a atenção de pessoas fora da instituição. No entanto, durante o programa os comportamentos mencionados foram aos poucos sendo modificados, os participantes chegavam e usavam tom de voz adequado ao pedir para ir ao banheiro (a partir da sessão 08), não mais foram observados comportamentos agressivos entre os colegas (a partir do encontro 06) e para chamar a professora/pesquisadora os participantes levantavam a mão (07, 08, 10, 12, 17) ou ia até a professora/pesquisadora para falar (13, 15, 19, 20, 22). Além disso, atendiam aos pedidos da professora/pesquisadora (sessão 08 adiante), amenizaram o comportamento de chamar a atenção das pessoas fora da instituição, no entanto, isso ainda acontecia com menor frequência e não eram todos os participantes somente B6 e B8.

A Tabela 4 evidencia quantitativamente o efeito do programa de Educação Física sob as HS dos participantes da turma B. O resultado exposto na Tabela 4 foi calculado em duas etapas, a primeira consistiu na soma individual da avaliação do

SSRS-BR de cada professor (Regente/sala; Expressão Corporal; Educação Física), em seguida realizou a média das avaliações dos três professores para cada participante, gerando os percentis pré e pós-avaliação.

Tabela 4. Evolução das Habilidades Sociais de cada participante

PARTICIPANTES	AVALIAÇÃO		DIFERENÇA PRÉ E PÓS
	PRÉ	PÓS	
B1	26	39,33	51,26%
B2	31	38,67	24,74%
B3	33	18,33	80,03%
B4	25,67	30,67	19,47%
B5	17	28	64,70%
B6	30,67	41	33,68%
B7	32,67	36,33	11,20%
B8	23,33	32,33	38,57%
B9	29	29	00%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com a Tabela 4 na avaliação inicial os participantes foram avaliados entre 17 a 32,67 percentis das HS globais, uma pontuação baixa. Dados como estes também foram encontrados no estudo de Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) o qual afirma que as HS globais de estudantes com DI são escassos. Ao analisar a Tabela 4 nota-se que após o programa de Educação Física os participantes obtiveram uma progresso nas HS globais em torno de 11, 20% a 80,03%.

A Figura 8 apresenta a avaliação pré e pós-intervenção das HS globais da Turma B, na perspectiva dos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

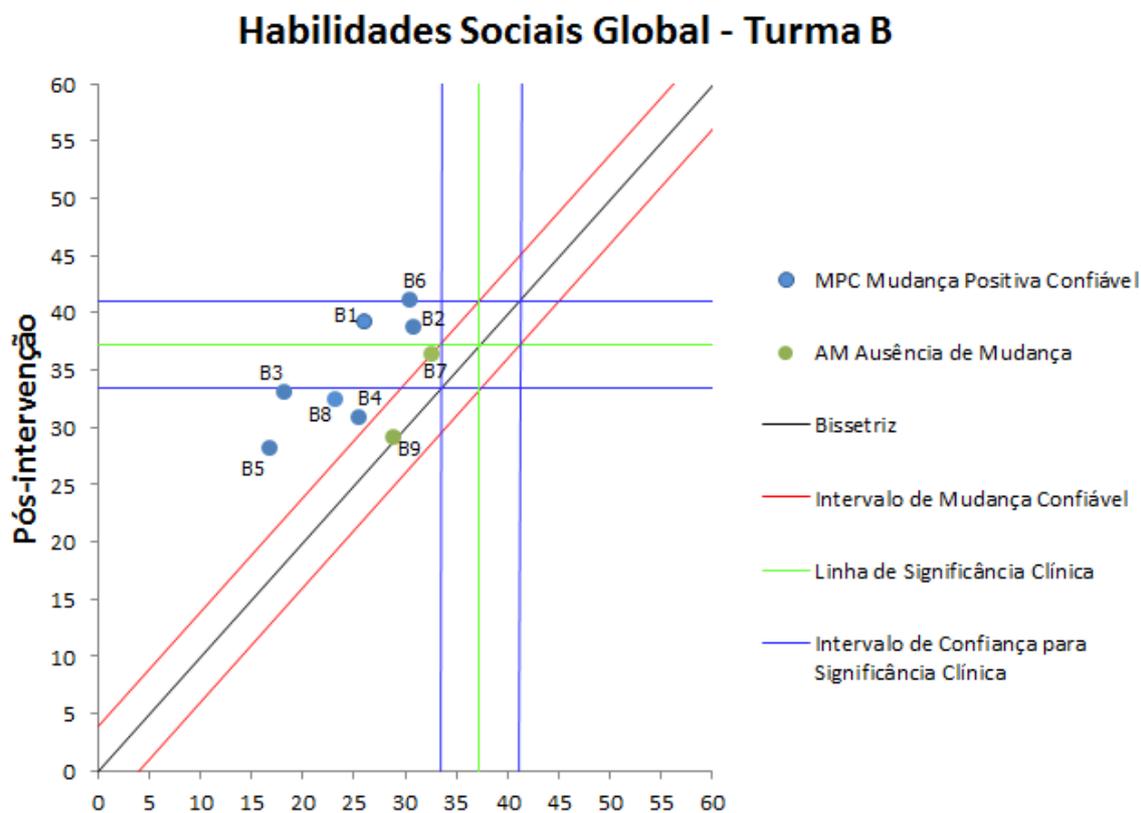


Figura 8. Gráfico da avaliação das Habilidades Sociais dos participantes antes e após a intervenção, segundo os professores - Turma B

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados representados na Figura 8, verifica que após o programa, sete participantes (B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B8) alcançaram uma MPC, enquanto dois participantes obtiveram ausência de mudança (AM), sendo que B7 quase atingiu a MPC, uma vez que, pela análise estatística do Método JT o participante obteve um índice de mudança confiável de 1,8, e para ocorrer a MPC é necessário atingir no mínimo 1,96. Já B9 permaneceu com os mesmos scores pré e pós-intervenção. Ainda com base na Figura 8, pode-se inferir que os participantes B1, B2 e B6 atingiram o intervalo de Confiança para Significância Clínica, sendo que B6 aproximou-se do índice de Significância Clínica.

Ao relacionar a avaliação das HS inicial com a final, pode-se obter a variação pré e pós-intervenção de cada classe das HS, como demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma B

Habilidades Sociais	Pré	Pós	Variação (%)
Responsabilidade	15,54	19,8	27,41%
Asserção Positiva	7,04	9,25	31,39%
Autocontrole	8,91	9,92	11,33%
Autodefesa	2,5	3,96	58,4%
Cooperação	2,58	4,42	71,31%
Global	26,92	34,4	27,78%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*Estatisticamente significante de acordo com Método JT.

Com base na Tabela 5 pode-se inferir que cooperação, autodefesa, asserção positiva e responsabilidade nessa ordem, foram às classes das HS mais influenciadas pelo programa de Educação Física e a menos influenciada o autocontrole. Os registros obtidos no diário de campo corroboram com os dados mencionados acima, principalmente para a classe cooperação, pois nos encontros de 01 a 06 foram observados comportamentos escassos de cooperação e ao final esses comportamentos ocorriam com maior frequência, por exemplo, oferecer ajuda na atividade, cooperar com os colegas e com a professora, ajudar a guardar os materiais entre outros.

Todavia, quando analisadas as classes das HS isoladamente, observou-se que embora tenham sido observadas melhoras em todos os aspectos, não houve mudanças estatisticamente significantes. Elliot, Pring e Bunning (2002) encontraram resultados semelhantes ao desta pesquisa, ao avaliarem adolescentes com DI antes e após um programa de HS, obtendo melhora na classe assertividade.

5.2.3. Resultados e Discussão comparados da Turma A e B

O resultado alcançado pela Turma B de forma geral, não difere da Turma A, sendo possível perceber um aumento nas classes das HS global após o programa de Educação Física (Tabela 6).

Tabela 6. Média de cada classe das Habilidades Sociais Pré e Pós-intervenção - Turma A e B

Habilidades Sociais	Turma I		Variação	Turma II		Variação
	Pré	Pós		Pré	Pós	
Responsabilidade	17,71	22,33	31,56%	15,54	19,8	27,41%
Assertiva Positiva	9,33	10,77	15,05%	7,04	9,25	31,39%
Autocontrole	9,47	12,55	31,99%	8,91	9,92	11,33%
Autodefesa	1,42	2,1	47,88%	2,50	3,96	58,4%
Cooperação	3,71	4,9	32,72%	2,58	4,42	71,31%
Global	31,1	39,1	25,72%	26,92	34,4	27,78%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Tabela 6 nota-se que o mesmo programa aplicado à turma A e B, apresentou influências diferentes nas classes das HS. Na turma A, a classe autodefesa (47,88%) teve maior efeito, enquanto que na turma B ocorreu na classe cooperação (71,31%). Tal resultado pode ter incidido de maneira diferente nas turmas devido a fatores individuais dos participantes, assim como fatores sociais, culturais e de aprendizagem, pois as HS são comportamentos aprendidos e o seu desempenho varia de acordo com a função do estágio de desenvolvimento da pessoa, dos fatores ambientais e da interação entre esses aspectos (MARINHO; CABALLO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; 2009).

Desse modo, as experiências interpessoais e as interações com ambiente podem influenciar o repertório de HS das crianças, pois podem tanto proporcionar um repertório de habilidades adequado, assim como podem restringi-lo ocasionando falhas nas relações interpessoais tanto para pessoas com e sem deficiência. Entretanto, Pereira (2009) e Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) apontam em seus resultados que as HS de pessoas com deficiência apresentam um nível menor quando comparado com as pessoas sem deficiência. As pessoas com deficiência apresentaram maior dificuldade em contextos públicos, em habilidades de fazer amizade e estabelecer comunicação (PEREIRA, 2009).

Além disso, Soares et al., (1992) salientam que as características individuais e as experiências prévias vivenciadas pelo aluno devem ser consideradas ao planejar o programa de Educação Física na perspectiva da metodologia crítico-

superadora. Outro fator que pode ter contribuído para o ocorrido foi à mediação da pesquisadora, pois essa buscou realizar as mediações diante dos comportamentos exibidos pelas turmas e como essas se distinguiam nos comportamentos sociais as mediações aconteciam de maneira diferenciada. Pois, é importante considerar a relação entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas do aluno com deficiência para atingir os objetivos educacionais para esse público.

De maneira geral, em ambas as turmas A e B, o programa de Educação Física baseado na cultura corporal, influenciou positivamente no escore global das HS, uma vez que, a maioria dos participantes da Turma A (71%) e Turma B (78%), atingiram MPC. Assim, com esse estudo, verificou-se que o programa de Educação Física na perspectiva da cultura corporal pode ser eficaz para o desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS, sendo estatisticamente significativa para o conjunto dos dados. No mesmo sentido, os resultados corroboram com os pressupostos de Francisco (2004) e Silva (2008), os quais afirmam que a Educação Física pode consistir um agente facilitador para promover as HS. Ainda, segundo Jung, Ko e So (2008), a diversidade das atividades que compõe essa disciplina auxilia na prática de tarefas em grupo, a qual proporciona relações positivas entre os estudantes na sala de aula.

A preocupação em desenvolver as HS em crianças seja com ou sem deficiência (DEL, PRETTE; DEL PRETTE, 2011) não perdura somente no Brasil, estudos internacionais também estão apontando a necessidade de promover as HS em ambientes escolares (CALLADO; 2012; DYSON, 2002; JACOBS; KNOPPERS; WEBB, 2013). Essas pesquisas trabalharam a Educação Física escolar em uma perspectiva metodológica de aprendizagem cooperativa, e os resultados encontrados pelos autores são semelhantes aos desta pesquisa. Esses resultados podem ser justificados por meio das atividades propostas nas aulas de Educação Física, pois a maioria envolve jogos em duplas ou em um grupo, o que resulta na criação de relações positivas entre os alunos de uma turma (DYSON, 2002).

Jacobs, Knoppers e Webb (2013) relataram que os professores de Educação Física utilizam diversas estratégias para equacionar os desenvolvimento social e moral por meio da aprendizagem de habilidades de interação social. Enquanto Callado (2012) menciona que os efeitos da abordagem cooperativa nas aulas de

Educação Física, sendo que essa contribuiu para resultados positivos no desempenho motor, aquisição social como melhor autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, um aumento nos comportamentos sociais e na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora esses estudos não se refiram a alunos com deficiência, têm a preocupação em trabalhar os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos por meio das aulas de Educação Física utilizando uma abordagem cooperativa em suas aulas. Contudo é importante ressaltar que as pesquisas apontaram efeitos positivos da relação Educação Física e comportamentos sociais em seus programas. Dyson (2002) afirma que as estruturas de aprendizagem baseada na cooperação promovem níveis mais elevados de aprendizagem social e acadêmico do que as estruturas de aprendizagem competitivas ou individualistas. Essa afirmação também pode ser relacionada com os achados desse estudo, pois ao analisar os participantes de ambas as turmas (A1; A3; A4; A5; A6; A7; B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8), com destaque para A3, A5, B3, B5, B8 que atingiram uma MPC na classe responsabilidade, observa-se que eles obtiveram um aumento tanto nas HS global como nas habilidades acadêmicas. Del Prette e Del Prette (2011) corroboram com a afirmação supracitada, pois ao desenvolver as HS subsequentemente as habilidades acadêmicas são desenvolvidas.

Ao considerar a população com DI, estudos como o de Matson et al. (2003) Milisavljevic, Zdravkovic e Petrovic (2010), Smith e Matson (2010) apontam que pessoas com DI apresentam um repertório de HS baixo. Tal resultado foi encontrado na avaliação inicial de ambas as turmas, na qual a maioria dos participantes tinha o escore global das HS inferior a 35. Além disso, Mitjans Martinez (2009) aponta que em pessoas com DI, o desenvolvimento insuficiente dos processos psicológicos superiores é correlacionado ao desenvolvimento cultural precário. Assim, segundo Dias e Oliveira (2013, p. 176) “A inadequação das possibilidades de acesso à cultura acentua as características negativas da deficiência”.

Matson et al. (2003) e Smith e Matson (2010) apontaram que evitar o contato visual e social, dificuldades em seguir instruções simples e impedir o desenvolvimento de atividades são características das HS comumente apresentadas pelas crianças com DI. Tais características foram observadas no início do programa tanto na turma A quanto na turma B, a maioria dos participantes evitava o contato visual

e social com a pesquisadora e colegas, tinha dificuldades em seguir instruções simples, além de impedir o desenvolvimento da aula. Nesse sentido, a abordagem da Educação Física, crítico-superadora, auxiliou de forma significativa no desenvolvimento dos alunos com DI, pois ao permitir que os alunos participassem das aulas ativamente, não somente com a prática e vivência do movimento, mas como um sujeito ativo da sociedade e participativo na construção do seu próprio conhecimento, foi possível observar melhoras no convívio social no ambiente escolar dos participantes deste estudo.

Dias e Oliveira (2013, p. 177) aponta que:

“no convívio social, a interação indivíduo-meio promove situações ou dificuldades objetivas que impelem a díade a novos caminhos. É um erro avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as ao tipo de deficiência, pois cada pessoa elabora suas dificuldades de modo singular e desenvolve, na linha do tempo, processos compensatórios diferentes a depender das situações que lhe surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida”.

Além disso, as pessoas com DI ainda podem apresentar dificuldades em entender, aprender e realizar atividades consideradas comuns por outras pessoas (MATSON et al., 2003), o que pode gerar uma defasagem na aquisição de algumas classes de HS, por exemplo, responsabilidade e acadêmica. Porém os resultados alcançados neste estudo demonstrou que por meio das aulas de Educação Física há possibilidades de trabalhar tais dificuldades e promover melhoras nessas habilidades.

Devido a organização e estruturação simbólicas das ações mentais as crianças com DI podem encontrar dificuldades em estabelecer a comunicação (GONÇALVES et al., 2004), tal fato pode ser observado nos participantes ambas as turmas A e B, alguns tinham dificuldades em manter a comunicação verbal e corporal com a pesquisadora e com os colegas. Ainda foi possível verificar que os participantes apresentavam baixa criatividade, pois, nas atividades em que essa era estimulada, geralmente os participantes imitavam um ao outro não criando seus próprios movimentos, tal fato pode ocorrer devido às defasagens nas ações intelectuais (OLIVEIRA; DUARTE, 2001).

Ainda pode-se constatar na pesquisa de Aguiar (2006) influência positiva de um programa de habilidades comunicativas para adultos com DI. Há também na literatura estudos com efeitos positivos do treinamento de HS para crianças

(BORNSTEIN; BELLACK; HERSEN, 1977; GONÇALVES; MURTA, 2008; PFIFFNER; MCBURNETT, 1997), no entanto, não se referem a essa população.

Os resultados encontrados nesse estudo, de forma geral, apontam que o programa de Educação Física na perspectiva da cultura corporal trouxe resultados positivos em relação a ganhos no desenvolvimento/aprimoramento das HS de crianças com DI durante suas aulas.

5.3. Análise das habilidades sociais individuais (de cada participante)

Neste tópico serão apresentados os resultados referentes às HS de cada um dos 16 participantes da pesquisa. Cada participante será identificado por uma letra e um número. A letra corresponde à turma a qual pertence o participante (A ou B) e o número designa cada um destes dentro do grupo ao qual pertencem.

Participante A1

Quadro 18. Caracterização do participante A1

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A1	8	F	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	79%

O participante A1, do gênero feminino, é uma criança de 8 anos de idade, com diagnóstico de DI. Demonstrou ter dificuldade de concentração e de comunicação (especificamente na fala), além de ser tímida, afável e emotiva. A1 permanece por período integral na instituição: no período matutino a aluna frequenta as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana). No período vespertino participa de atividades lúdicas e artísticas, tais como pintura e confecção de brinquedos.

Obteve uma frequência no programa de 79%, tendo uma participação ativa no programa ativa. Na maioria das sessões A1 chegava com expressão alegre e

demonstrava gostar de conversar com a pesquisadora, o que permite inferir que a aluna possui habilidades de fazer amizades. Entretanto, durante as primeiras intervenções (01 a 03) a participante manifestava choro no início da aula, pedindo para ir embora. A professora/pesquisadora procurava conversar e acalmar A1, amenizando sua insegurança e incentivando sua participação nas atividades. Ao final da aula, despedia-se com um abraço após a música de despedida. Tal hábito começou a se manifestar a partir da quarta sessão, quando a professora/pesquisadora inseriu as habilidades de civilidade nos encontros (cumprimentar, despedir, usar locuções como, por favor, licença).

Conforme registros no diário de campo, A1 apresentava dificuldades em interagir com a maioria dos colegas, exceto com A2. Durante a grande parte das aulas, A1 e A2 ficavam juntas e de mãos entrelaçadas. Uma vez observado esse fator, a pesquisadora elaborou estratégias para que A1 pudesse ampliar a possibilidade de vínculo com os demais colegas, por exemplo, diversificando as duplas durante as atividades. A reação de A1 frente a essa mudança foi natural, tendo aceitado as trocas propostas. Além disso, a participante demonstrou facilidade em compartilhar objetos com os colegas, cooperar com as atividades propostas e respeitar o momento de falar, sendo nesse último necessário a mediação da pesquisadora, devido à timidez e receio de falar perante os colegas de turma.

A1 demonstrou evoluir na aquisição de algumas classes das HS, no decorrer do programa, uma vez que, começou a prestar atenção e seguir instruções e regras estabelecidas, enfrentando e superando sua timidez.

Para a compreensão global sobre das HS de A1, foram expostas no Quadro 19 algumas observações sobre os seus comportamentos sociais durante a intervenção, pois por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A1.

Quadro 19. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A1

Classe da HS	Observações
Civildade	No início das intervenções (01, 02, 03), A1 não cumprimentava a professora/pesquisadora, mesmo que esta a tivesse cumprimentado; não utilizava expressões de boas maneiras tais como, por favor, desculpe, com licença. Porém a partir da intervenção (05) A1, começou a responder ao cumprimento da professora/pesquisadora, como também despedir-se com um abraço. Quando disponibilizados materiais na intervenção a aluna soube utilizá-los com o cuidado necessário. Notou-se que A1 inicialmente não respondia as perguntas dirigidas a ela, como também não realizava perguntas à professora (01 a 07), porém ao decorrer do programa a aluna começou a realizar perguntas, assim como responder perguntas dirigidas a ela (09, 11, 14, 21, 23).
Cooperação	A1 cooperou com as atividades desenvolvidas durante o programa, ofereceu ajuda ao colega (01, 08, 12, 21, 23), convidou os colegas a participarem da atividade (01, 04, 11, 16, 22, 24). Além disso, soube partilhar os objetos sem nenhuma objeção.
Autocontrole/ expressividade emocional	Inicialmente A1 não exteriorizava seus sentimentos, a não ser em interação com A2 (sorrisos); a aluna realizava as atividades demonstrando timidez excessiva (01 a 06). Em alguns momentos da aula A1 apresentava mania desamarrando e amarrando o cadarço de seu tênis (01, 04, 08, 16, 19, 22, 24). Durante o programa foram observados sentimentos de tristeza, a aluna chorava em alguns momentos aparentemente sem motivos (02, 04, 07); quando lhe era perguntado o motivo A1 dizia que queria voltar para a casa. No entanto esse comportamento aconteceu apenas nas primeiras sessões, não mais ocorrendo durante o programa. Em atividades que envolviam competição a aluna não demonstrava expressões faciais de tristeza ou alegria (06, 14, 16, 17, 19, 21, 21). Notou-se que A1 tinha dificuldades em reconhecer as emoções principalmente figuras de tristeza e assustado (12), mas com a mediação da professora/pesquisadora essa dificuldade foi amenizada.
Empatia	Nas primeiras intervenções (01, 02, 03, 04, 08, 16) A1 não mantinha contato visual com a professora durante a explicação da atividade, fitando o chão. Contudo observou-se que gradativamente A1 focava mais a sua atenção e o contato visual no professor, assim como nos colegas que estavam falando.
Assertividade	A1 demonstrou dificuldade em se apresentar, assim como falar sobre si, a aluna se escondia entre as mãos (01 a 09). Além disso, A1 tinha vergonha de interagir com os colegas, assim como com a professora (01, 03, 05, 10, 12, 20). A aluna em nenhum momento do programa se recusou a participar das atividades propostas, suas atitudes eram passivas.
Acadêmica	A1 respeitava o seu momento de participar das atividades, entretanto apresentou dificuldades em seguir as instruções das atividades (01, 02, 04, 07, 10, 14, 18, 20). A aluna seguia comportamentos sociais

positivos de seus colegas, por exemplo, quando A3 perguntava algo A1 formulava uma pergunta para o professor também (12, 18, 22, 24). Além disso, participava de todas as atividades que estavam sendo desenvolvidas, como também atendia aos pedidos do professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos sociais mencionados no Quadro 19, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução de A1 pré e pós-intervenção na Tabela 8, a qual apresenta os resultados da avaliação das HS realizada pelos professores responsáveis pela turma, Expressão Corporal e Educação Física pré e pós-intervenção.

Tabela 7. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A1 na perspectiva dos três professores

A1									
Habilidades	Professores						Média	Variação (%)	
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal				
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós			
Responsabilidade	20	23	22	24	18	20	20	22,33	11,65%
Assertão positiva	14	10	08	09	09	08	10,33	09	-12,85%
Autocontrole	08	12	11	12	15	16	11,33	13,33	17,65%
Autodefesa	01	01	01	01	01	03	01	1,67	67%
Cooperação	6	4	4	4	3	3	4,33	3,67	-15,24%
Global	35	38	35	38	32	38	34	38	11,76%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial
- Manteve o escore inicial
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

A Tabela 8 demonstra as classes das HS mais influenciadas pelo programa de Educação Física em A1, sendo autodefesa, seguida por autocontrole e responsabilidade. As classes assertão positiva e cooperação obtiveram um pequeno decréscimo. Na Figura 9 encontra-se o resultado das análises estatísticas referente às classes de HS pré e pós-programa de Educação Física do participante A1.

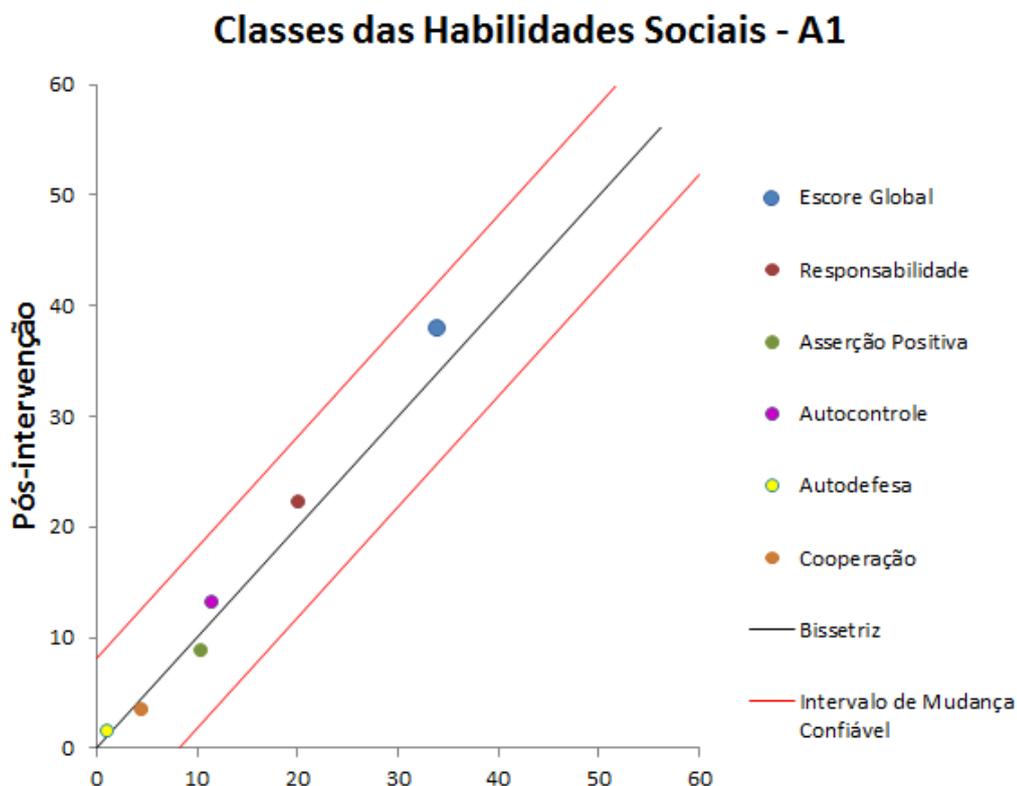


Figura 9. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A1.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 9 em conjunto com a Tabela 9, nota-se que A1 obteve uma evolução maior na classe autodefesa, seguido do autocontrole e responsabilidade, sendo que as classes asserção positiva e cooperação observou um declínio. Contudo a variação global das HS antes e após a intervenção foi positiva e demonstrou um aumento (11, 76%), porém a evolução apresentada, de acordo com a análise estatística do Método JT, não foi considerável, ou seja, houve uma ausência de mudança. Desta forma, as alterações encontradas podem ser atribuídas a erros de medidas e não ao programa de Educação Física. No entanto, pode-se observar pelas anotações do diário de campo que A1 conseguiu atingir alguns objetivos individuais planejados, por exemplo, reduzir a inibição diante ao público e a presença de pessoas novas, cumprimentar com a cabeça erguida, responder aos chamados da professora/pesquisadora, manter um diálogo com os colegas, demonstrou uma evolução acentuada nas habilidades de expressividade emocional, pois no início do programa A1

não exteriorizava as emoções e ao longo das sessões foi verificada uma expressividade emocional de acordo com o momento.

Participante A2

Quadro 20. Caracterização do participante A2

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A2	9	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	88%

O participante A2, do gênero feminino, é uma criança de 9 anos de idade, com diagnóstico de síndrome de Down. Demonstrou ter dificuldade de concentração e de comunicação (sobretudo na fala), assim como no relacionamento interpessoal com os colegas. É uma menina tímida e emotiva. A2 permanece na escola durante o período matutino, onde frequenta as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares, de Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

A sua frequência no programa foi de 88%, apesar de A2 ter frequentado o programa quase na íntegra, o participante demonstrou dificuldade em interagir com os colegas e com as atividades propostas. Em algumas sessões A2 costumava isolar-se dos colegas (01, 02, 17, 18, 22, 24), principalmente no início da aula. Entretanto, A2 chegava com expressão alegre e demonstrava gostar de brincar sozinha, pois se dirigia a um canto da sala e ficava dançando, pulando e sorrindo, até que a professora/pesquisadora fosse ao seu encontro e a chamasse para participar da aula.

Percebeu-se durante o programa que A2 era muito próxima de A1 e preferia desenvolver atividades com essa colega. Quando foi proposta a troca de parceiros nas duplas A2 não aceitou, manifestando comportamentos como recusar a dupla e caminhar para longe da turma com os braços cruzados, demonstrando expressão facial de descontentamento. Tal comportamento permite inferir que a participante possui uma expressividade emocional e assertividade, em contrapartida, demonstra inabilidade em negociar seu interesse em situações de conflito, além de não partilhar objetos e recusar-se a aceitar mudanças.

Assim como A1, inicialmente A2 também não demonstrava habilidades de civilidade (cumprimentar, despedir, usar expressões de boas maneiras), a participante começou a cumprimentar a professora/pesquisadora após a inserção de atividades que exigiam tal comportamento. É importante mencionar que A2 só utilizou “bom dia” e “tchau”, as demais expressões não foram emitidas, mesmo com a mediação da professora/pesquisadora.

Para a compreensão global sobre as HS de A2, foram expostas, no Quadro 21, algumas observações sobre os comportamentos sociais durante a intervenção, por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A2.

Quadro 21. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A2

Classe da HS	Observações
Civilidade	Nas primeiras intervenções (01, 02, 03), a aluna não cumprimentava a professora/pesquisadora, mesmo que esta a tivesse cumprimentado; porém a partir da intervenção (04) A2 começou a cumprimentar a professora/pesquisadora com abraço. Além disso, soube utilizar os materiais disponibilizados durante o programa, assim como soube respeitar o seu momento em participar da atividade. Durante o programa A2 não utilizou expressões de boas maneiras, mesmo com a mediação do professor. Dificilmente A2 respondia as perguntas dirigidas a ela, sobretudo, nas primeiras sessões (01, 02, 03, 05). Tal comportamento foi mediado e a professora conseguiu que a aluna respondesse algumas perguntas (08, 12, 15, 18, 23, 24) no decorrer da intervenção.
Cooperação	Nessa subclasse o comportamento de A2 oscilou demasiadamente, sendo que inicialmente cooperava com as atividades, com o professor e seus colegas (01, 02, 03, 08, 10, 12); contudo, no decorrer do programa, a aluna passou a não cooperar com as atividades, nem com a professora/pesquisadora e seus colegas (18, 19, 20, 22). Observou-se que A2, em algumas sessões, não compartilhava o material com os demais colegas (13 e 18), tal fato inicialmente não ocorria.
Autocontrole/ expressividade emocional	A2 demonstrou boa expressividade emocional, pois soube expressar sentimentos de alegria em imitar o índio (01) e nas atividades com bola (16, 17, 19, 20, 22); manifestou raiva/decepção quando perdeu no jogo do estoura balão (24); no entanto, soube lidar com a situação, com a ajuda do professor.
Empatia	A2 demonstrou dificuldade em manter o contato visual com a professora/pesquisadora durante o programa, sendo que nas intervenções (01, 02, 03) a aluna manteve pouco contato visual. Além disso, não soube se apresentar, mostrando-se tímida e demonstrou não ter apreciado a atividade (01, 12). Contudo, no decorrer do programa

	(08, 10, 12, 17, 19), A2 reteve maior atenção e aumentou o tempo de contato visual com a professora/pesquisadora.
Assertividade	A1 demonstrou dificuldade em se apresentar, assim como falar sobre si; a aluna ficava cabisbaixa e cruzava os braços (01, 12). Além disso, A1 tinha dificuldade em interagir com os colegas, assim como com a professora/pesquisadora (01, 03, 07, 11, 15), isolando-se das atividades. A aluna recusava-se a participar das atividades propostas, porém não sabia argumentar o porquê, repetindo o comportamento mencionado anteriormente no momento da apresentação. Em nenhum momento do programa, mesmo com a mediação da professora/pesquisadora, A2 expressava verbalmente sua opinião.
Acadêmica	Notou-se que A2 tinha dificuldades em seguir as regras e as instruções das atividades, porém com a mediação da professora/pesquisadora e a cooperação de seus colegas, principalmente de A6, esse comportamento foi minimizado em algumas sessões (01, 02, 03, 08, 10, 12). Além disso, A2 observava e prestava a atenção nas atividades por um tempo reduzido, durante todo o programa. Entretanto A2 conseguia ignorar as provocações e gozações do colega. Inicialmente a aluna atendia aos pedidos da professora/pesquisadora (01, 02, 03, 06, 07, 08), porém ao final do programa, A2 raramente atendia às solicitações da professora/pesquisadora (17, 19, 20, 22). A participação da aluna nas atividades também variou durante o programa: em algumas intervenções A2 participava efetivamente (01, 02, 03, 04, 06, 08, 09, 11) e em outras não (05, 15, 18, 22, 23).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos sociais mencionados no Quadro 21, a Tabela 10 apresenta a análise quantitativa das HS de A2, nos períodos pré e pós-intervenção, sendo possível verificar os resultados da avaliação das HS realizada pelos professores regente/sala, de Expressão Corporal e de Educação Física.

Tabela 8. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A2 na perspectiva dos três professores

Habilidades	A2									
	Professores									
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós		
Responsabilidade	14	16	14	14	14	14	14	14,67	4,78%	
Assertão positiva	12	09	12	06	12	03	12	06	-50%	
Autocontrole	05	10	05	09	05	11	05	10	100%	
Autodefesa	02	01	02	01	02	01	02	01	-50%	
Cooperação	04	03	04	01	04	01	04	1,33	-66,75%	
Global	28	30	28	25	28	23	28	26	-7,14%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Pela Tabela 10, pode-se observar que os três professores avaliaram A2 de forma equivalente tanto nas classes das HS, como na HS global pré-intervenção. Percebe-se que houve alterações entre os conceitos atribuídos pelos três professores, porém a maioria apontou uma regressão do comportamento social, o que ocasionou uma diminuição na média final das HS globais em relação à média inicial.

A classe com maior influência foi o autocontrole seguido da responsabilidade, as demais classes obtiveram uma variação negativa. A evolução do autocontrole mesmo sem significância estatística como mostra a Figura 10, foi verificada também nos registros do diário de campo.

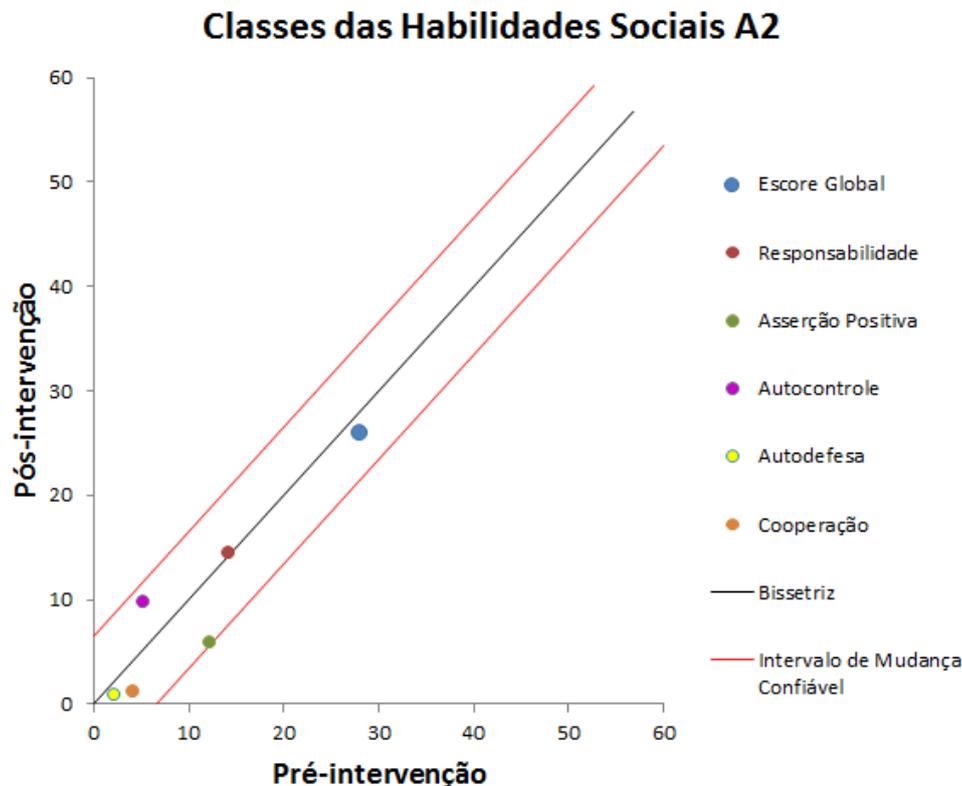


Figura 1. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 10 em conjunto com a Tabela 10 e o diário de campo, nota-se que A2 não apresentou um ganho nas HS globais, ou seja, houve uma ausência de mudança. Em associação ao diário de campo, observou que devido à resistência em aceitar mudanças, A2 não demonstrou evolução na aquisição das HS no decorrer do programa. O comportamento do participante oscilava muito, conforme as variações em seu estado de humor: em algumas sessões a participante cooperava com as atividades, interagia com os colegas além de A1, mantinha contato visual com a professora, seguia as instruções (03, 08, 14, 18). Porém em outras sessões isolava-se e não aceitava o contato com outras pessoas, desobedecendo às regras e não aceitando as instruções propostas (01,02, 06, 15, 23), além disso, foi possível averiguar que A2 inicialmente cooperava com as atividades desenvolvidas e expressava asserção positiva (convidava colegas para participar das atividades, estabelecia diálogo, elogiava A1, cooperava sem precisar pedir e às vezes se juntava ao grupo espontaneamente). Porém, ao final do programa, não foram observados tais comportamentos. Dessa maneira, pode-se inferir que tais comportamentos influenciaram na avaliação pós-intervenção das classes de responsabilidade e cooperação.

Contudo, como demonstrado na Tabela 10 e Figura 10 o autocontrole de A2 evoluiu, sendo verificado também no diário de campo, uma vez que começou a responder de forma apropriada quando “provocado” pelo colega, demonstrando capacidade de negociar em situações de conflitos.

Participante A3

Quadro 22. Caracterização do participante A3

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A3	8	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	96%

O A3, do gênero feminino, é uma criança de 8 anos de idade, com diagnóstico de DI, é uma criança expressiva, agitada, egocêntrica, ansiosa, algumas vezes agressiva e manhosa. A3 demonstra uma atenção reduzida, dificuldades na fala e

questões de higiene pessoal, sendo necessário perguntar se deseja ir ao banheiro constantemente. A3 permanece por período integral na instituição: no período matutino a aluna frequenta aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana). No período vespertino, participa de atividades lúdicas e artísticas, envolvendo pintura e confecção de brinquedos.

Sua frequência no programa foi ótima, bem como a sua participação no programa. Na maioria das sessões A3 chegava com expressão alegre e desde o primeiro encontro sempre tinha algo a contar para a professora/pesquisadora, o que permite inferir que a aluna possui habilidades de fazer amizades. Demonstrou interesse durante todo o programa. Ao final do encontro, despedia-se após cantarmos a música que caracterizava a finalização da aula. Porém é necessário citar que nos encontros (02 e 03), A3 não tinha este hábito, foi após a professora/pesquisadora inserir as habilidades de civilidade nas sessões (cumprimentar, despedir, usar expressões de boas maneiras) que A3 começou a utilizá-las. Contudo em determinados momentos da aula A3 apresentava comportamento manhoso.

Conforme o diário de campo, A3 não apreciava atividades em que não atuava como elemento principal, desencadeando comportamentos de pirraça, demonstrando ter limitações no autocontrole diante conflitos em atividades de grupo. Inicialmente apresentou dificuldades em partilhar objetos com os colegas, não cooperar com as atividades propostas e não respeitar o momento de falar. No entanto, durante o programa, com a mediação da professora/pesquisadora e, juntamente com os estímulos das atividades, a participante minimizou os comportamentos mencionados anteriormente.

Por meio do diário de campo, foi possível observar ainda que A3 possui boa expressividade emocional, reconhecia os seus sentimentos e do grupo, além de expressá-los muito bem. Tal fato foi perceptível nas intervenções (2, 3, 12, 15, 18). Para a compreensão geral sobre as HS de A3, foram expostas no Quadro 23 algumas observações sobre os comportamentos durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A3.

Quadro 23. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A3

Classe da HS	Observações
Civildade	Nos primeiros encontros (02 e 03), a aluna não cumprimentava o professor, mesmo que essa a cumprimentasse, não expressões de boas maneiras. Porém a partir da sessão (05) A3, começou a responder o bom dia da professora/pesquisadora, como também a despedida. É importante ressaltar que após o encontro (12) a aluna desejava bom dia para a professora/pesquisadora antes de essa cumprimentá-la. Outro fator muito frequente era não esperar sua vez de falar, sendo possível observar nas sessões 02, 03, 04, 06. No decorrer do programa a aluna apreendeu esperar a sua vez tanto para participar da atividade como para falar.
Cooperação	A aluna inicialmente não tinha o costume de cooperar com a professora/pesquisadora (02, 03, 06) e nem com os colegas na aula, mas durante o programa, começou a oferecer ajuda o colega, oferecer ajuda a professora/pesquisadora para carregar material, além de incentivar os colegas a participarem da atividade.
Autocontrole/ expressividade emocional	Expressava sentimento de alegria com a atividade de imitar o índio e quando o sua equipe vencida. Esboçava raiva quando perdeu na luta do estoura balão (24), no entanto, soube lidar com a situação, com a mediação da professora/pesquisadora. Voltou para a atividade sem exibir comportamentos de bater as pernas ao chão com força exagerada e cruzar os braços, como era o de costume (15, 16, 17). Foi possível observar que a manifestação deste comportamento está ligada com atividades de competição.
Empatia	Nas primeiras intervenções (02, 03, 04, 05, 06) durante o momento de apresentação do tema, a aluna demonstrava hiperatividade, não prestando atenção no momento em que o colega estava falando. Contudo, no decorrer do programa (19, 20, 22, 24) a aluna começou a prestar a atenção no que o colega estava dizendo.
Assertividade	A3 se apresentou muito bem na atividade de apresentar, falou sobre si, se auto elogiou e comentou sobre as coisas que mais gostava (2). Sempre que acontecia alguma coisa que A3 não gostava ela se expressava afirmando que não iria fazer, por exemplo, na dança do índio, não queria formar o par com a A1 e sim com A6. A aluna apresenta dificuldades de lidar com críticas e gozações dos colegas; quando acontecia A3, ficava nervosa e às vezes manifestava choro.
Acadêmica	A aluna sempre seguiu as regras e as instruções das atividades. A3 apresentou dificuldades em ignorar as gozações do colega no início do programa. Contudo foi possível observar que a partir da sessão (18), A3 por vezes conseguia ignorar algumas dessas gozações. Nos primeiros encontros (02, 03, 04, 05, 06) durante o momento de apresentação do tema, a aluna se movimentava excessivamente, queria falar a todo o momento, não deixando os alunos falarem; este fator também acontecia na avaliação da aula. Contudo ao final do programa (19, 20, 22, 24) a aluna começou a respeitar o seu momento de falar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos sociais mencionados no Quadro 23, a Tabela 12 permite ter uma análise quantitativa da evolução de A3 pré e pós-intervenção. Nesta são apresentados os resultados da avaliação das HS realizada pelos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física.

Tabela 9. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A3 na perspectiva dos três professores

A3									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	18	20	16	23	06	20	13,33	21	57,53%*
Assertão positiva	13	13	10	11	07	15	10	13,33	33,3%
Autocontrole	07	05	05	10	03	11	05	8,67	73,4%
Autodefesa	02	02	03	02	01	04	02	2,67	33,5%
Cooperação	04	07	02	05	02	06	2,67	06	124%
Global	34	34	31	38	13	41	26	37,67	44,88%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativo de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Pela Tabela 12, pode-se observar que todas as classes das HS obtiveram uma melhora, sendo que a cooperação e o autocontrole foram às classes mais influenciadas pelo programa de Educação Física. Destaca-se que a responsabilidade, embora não seja a classe com maior efeito, atingiu valores com significância estatística, assim como as HS globais, demonstrado na Figura 11.

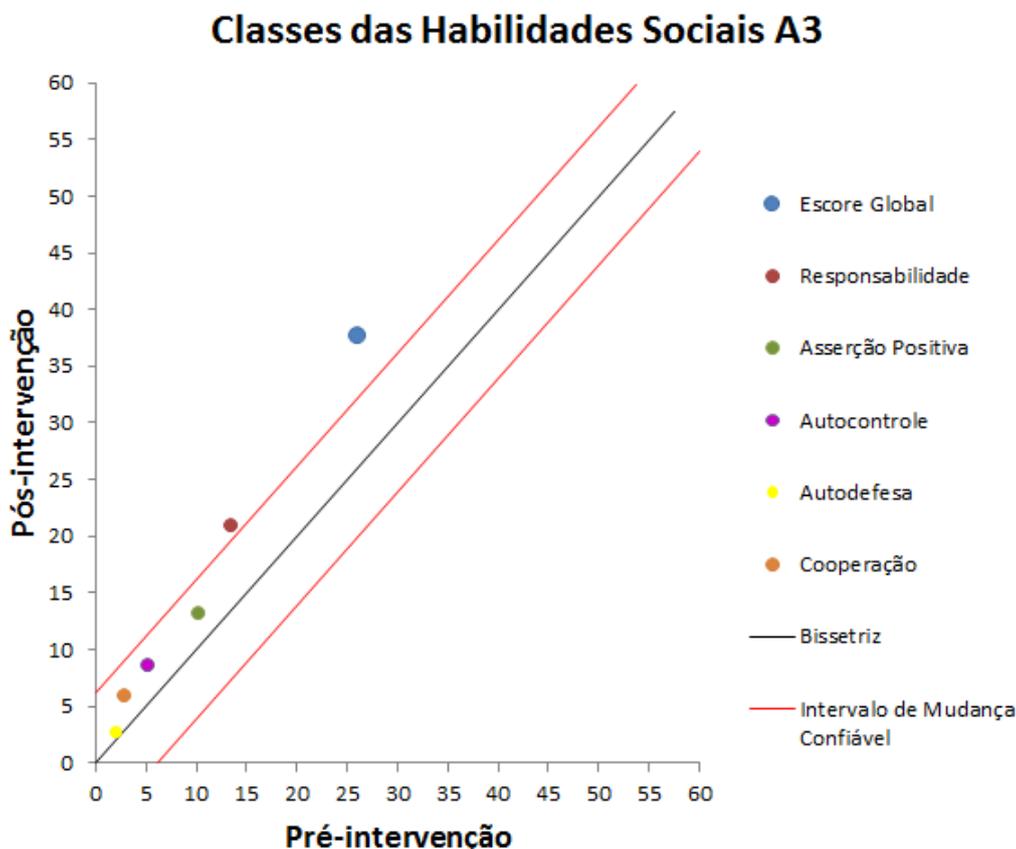


Figura 21. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 11 em conjunto com a Tabela 12 e as anotações do diário de campo, nota-se que A3 apresentou uma evolução em todas as classes das HS. No decorrer do programa A3 adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, como esperar a sua vez de falar, aprimorou o seu autocontrole, pois ao deparar com obstáculos não chorava, aprendeu a falar e explicar o porquê não queria realizar determinada atividade.

A participante demonstrou evoluir na aquisição das HS, deixando de manifestar comportamentos como recusar a atividade, afastar dos colegas de turma e ignorar a professora, quando não atuava como elemento principal, não mais utilizou termos de baixo calão, minimizou comportamentos agressivos como bater nos colegas e

reduziu a atitude de afronta à professora/pesquisadora, tais comportamentos reforçam os dados obtidos na avaliação pós-intervenção por meio do SSRS-BR.

É possível observar ainda que, além do score global das HS ter atingido a mudança positiva confiável (MPC), verifica-se que a classe responsabilidade também alcançou uma MPC. Com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que A3 obteve uma melhora confiável nas HS decorrente ao programa de Educação Física.

Participante A4

Quadro 24. Caracterização do participante A4

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A4	14	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	79%

O A4, do gênero feminino, é uma adolescente de 14 anos de idade, com diagnóstico de síndrome de Down, demonstrou ser uma criança com expressão facial e corporal pobre. A4 demonstra ter dificuldades de concentração, atenção e na fala. A4 permanece na instituição durante o período matutino: nesse horário frequenta aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Sua frequência no programa foi relativamente boa, com uma frequência de (79%), assim como a sua participação no programa. Na maioria das intervenções A4 chegava atrasada e logo procurava se enturmar com A1. Raramente falava com a professora/pesquisadora ou com os demais colegas de classe. Em relação a sua participação nas atividades demonstrou interesse na maioria das intervenções. No final da sessão, “cantava” a música de despedida, a participante apresentava sincinesia bucal e batia palmas, entretanto não despedia da pesquisadora; ao terminar a música ia direto para a fila. Mesmo após a professora/pesquisadora inserir as habilidades de civilidade nas aulas (cumprimentar, despedir, usar expressões de boas maneiras) A4 não as utilizou.

Em determinados momentos da sessão, A4 exibiu comportamentos de insistência para conseguir fazer o que queria, sendo com maior ocorrência no início do programa (03, 05, 06, 08), recusando-se a realizar a atividade proposta. Além disso, A4 demonstrava um comportamento de irritação com determinados colegas, principalmente em relação ao estudante que não obteve frequência mínima de 75% no programa. No entanto, durante o programa, com a mediação da professora/pesquisadora, juntamente com os estímulos das atividades o participante, minimizou os comportamentos mencionados anteriormente.

Conforme o diário de campo, A4 apreciava atividades que envolvia corrida e materiais como bolas, bambolês e bexigas. Inicialmente apresentou dificuldades em expressar-se corporalmente, de controlar a irritação com os colegas e déficit de atenção.

Foi possível ainda observar que A4 possui um bom comportamento social, pois respeitava o seu momento de participar da atividade, não importunava os demais colegas, sendo isso perceptível durante todo o programa. Para a compreensão geral acerca das HS de A4, foram expostas no Quadro 25 algumas observações sobre os seus comportamentos durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A4.

Quadro 25. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A4

Classe da HS	Observações
Civilidade	Durante todo o programa A4 não cumprimentou a professora/pesquisadora, mesmo que essa o cumprimentasse, não utilizava expressões relativas às boas maneiras. Além disso, a aluna não realizou perguntas à professora/pesquisadora. Entretanto respondia as perguntas direcionadas a ela, porém no início do programa A4 ignorava as perguntas, somente após a intervenção (06) a aluna exibiu tal comportamento. Quando disponibilizado materiais a participante soube utilizá-los sem danificá-los, como também soube esperar o seu momento em participar das atividades.
Cooperação	A4 na maioria das sessões cooperava com as atividades e com a professora/pesquisadora, exceto nos encontros (04, 06, 11, 13). Contudo a aluna em nenhum momento ofereceu ajuda a professora/pesquisadora, para carregar material ou na atividade. Porém convidava os colegas a participarem da atividade, como também os ajudava a executar a tarefa (05, 12, 15, 18, 22, 23).
Autocontrole/expressividade	A aluna demonstrou ter dificuldades em expressar-se (01, 15, 08, 12). Porém apresentou descontentamento quando algum colega a

emocional	provocava com brincadeiras ou não gostava da atividade proposta (02, 04, 09, 16, 20), porém não insistia em fazer outras atividades a não ser a que estava sendo proposta naquele momento. É importante ressaltar que A4 sempre respeitou os seus colegas durante as atividades.
Empatia	A4 apresentou dificuldades em manter o contato visual com a professora/pesquisadora durante o programa, sendo que nas sessões (01, 02, 03) a aluna manteve pouco contato visual. Contudo no decorrer do programa (08, 12, 17, 19) A4 reteve maior atenção e aumentou o tempo de observação nas instruções da professora/pesquisadora.
Assertividade	A aluna não soube se apresentar para os colegas, emitia sons baixos e pronunciava palavras desconexas (01, 12), assim como não falava sobre si. A4 em alguns momentos se recusava a participar da atividade proposta, mas não sabia argumentar o porquê e mesmo com a mediação da professora/pesquisadora, a aluna ainda tinha dificuldades de dizer o porquê não queria realizar a atividade (02, 04, 09, 16, 20). Ainda foi observado que A4 não concordava ou discordava dos colegas ou da professora/pesquisadora quando lhe era instigado e tinha facilidade em interagir com seus colegas.
Acadêmica	A aluna inicialmente apresentou dificuldades de seguir as regras e as instruções das atividades propostas (01, 02, 05, 08, 09), entretanto com a mediação da professora/pesquisadora e dos colegas principalmente de A6 a aluna seguia as regras e as instruções. A4 demonstrava corporalmente que havia entendido a atividade. Além disso, soube ignorar as brincadeiras fora de hora de seus colegas (01, 04, 06, 10, 15, 18, 22), como também atendia aos pedidos do professor, raras as sessões em que A4 não atendia aos pedidos (14, 17, 22) e participava das atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 25, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução de A4 pré e pós-intervenção na Tabela 14, a qual apresenta os resultados da avaliação das HS realizada pelos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física.

Tabela 10. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A4 na perspectiva dos três professores

A4									
Habilidades	Professores								
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	17	17	16	21	12	18	15	18,67	24,47%
Assertão positiva	08	09	02	06	06	05	5,33	6,67	25,14%
Autocontrole	04	09	05	11	10	11	6,33	10,33	63,19%
Autodefesa	00	01	00	01	01	00	0,33	0,67	3%
Cooperação	06	05	02	03	02	04	3,33	04	20,12%
Global	25	30	20	32	22	29	22,33	30,33	35,82%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

	Aumento do escore em relação à avaliação inicial
	Manteve o escore inicial
	Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

A Tabela 14 demonstra que as HS de A4 melhoraram com o programa de Educação Física, sendo a classe com maior efeito o autocontrole seguido pela assertão positiva. Além disso, as HS globais alcançaram valores com significância estatística, como representado na Figura 1.

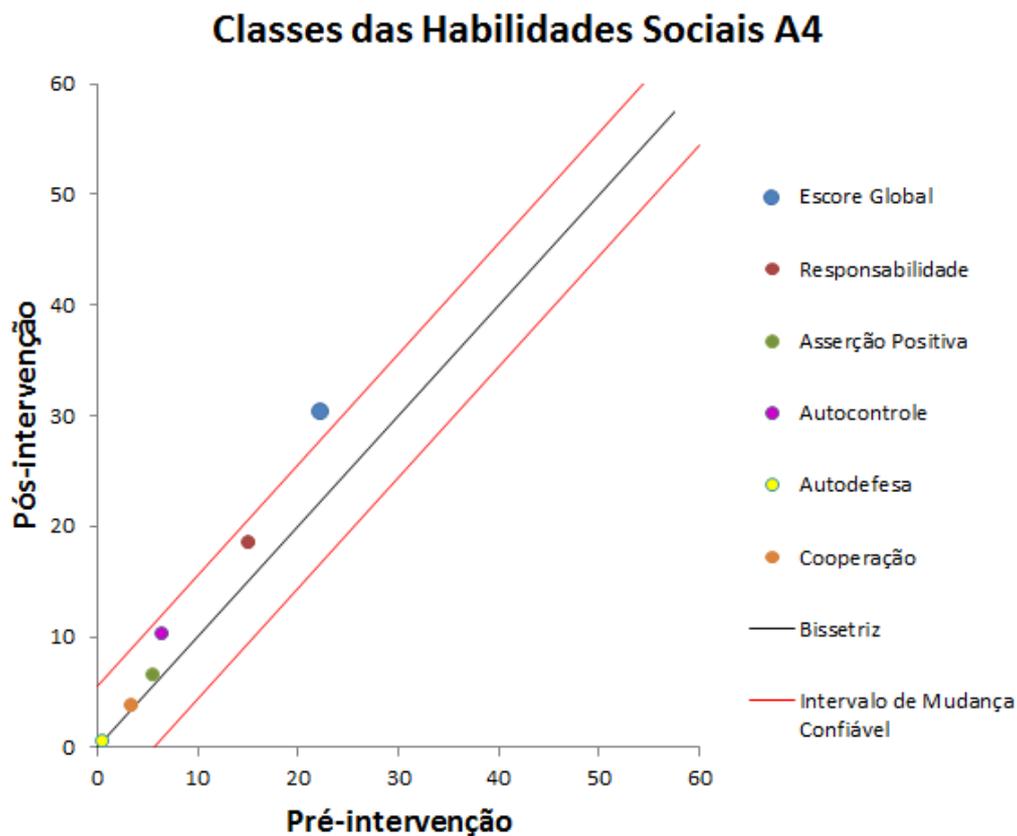


Figura 12. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 12 associada à Tabela 14 e ao diário de campo, observa-se que A4 apresentou melhora em quatro das cinco classes das HS avaliadas pelo SSRS-BR. Com o decorrer do programa A4 adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, aprimorou o seu autocontrole, pois controlou sua irritação com os colegas e a professora/pesquisadora, observou comportamentos de uma melhor asserção positiva, quando convidava seus colegas para participar da atividade. Além disso, observou-se a extinção dos comportamentos de insistência de realizar somente o que A4 queria e reagir de forma adequada às provocações dos colegas.

Pela Figura 12, verifica-se que A4 atingiu a MPC no score global das HS, ainda é possível averiguar um aumento nas classes das HS o que contribuiu efetivamente para que houvesse uma mudança estatisticamente significativa no score global. Assim, com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do Método JT, pode-se concluir que A4 obteve uma melhora confiável nas HS globais em decorrência do programa de Educação Física.

Participante A5

Quadro 26. Caracterização do participante A5

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A5	14	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física, Banda	Fonoaudiologia, Fisioterapia	100%

O A5, do gênero feminino, é uma adolescente de 14 anos de idade, com diagnóstico de síndrome de Down, é uma adolescente expressiva, alegre e comunicativa. A5 demonstrou durante o programa ter dificuldades de atenção, concentração e na fala. A5 permanece por meio período na instituição, frequentando as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) Expressão corporal (uma vez por semana) e Banda (uma vez por semana).

Sua frequência no programa foi ótima (100%), bem como a sua participação no programa. Na maioria das sessões A5 chegava com expressão alegre e na maioria das vezes queria contar um fato para a professora/pesquisadora, o que permite inferir que a participante possui habilidades de fazer amizades. Demonstrou interesse em todas as intervenções e atividades. Ao final da aula, despedia-se após cantarmos a música de encerramento das atividades. Porém é necessário citar que nos primeiros encontros (01, 02, 03), A5 não tinha esse hábito, foi após a professora/pesquisadora inserir as habilidades de civilidade nas sessões (cumprimentar, despedir, usar locuções como, por favor, licença) que o participante começou a utilizá-las.

Conforme o diário de campo, A5 apreciava atividades de pique-pega, corrida e com bolas, nessas atividades o participante demonstrava uma expressão corporal e facial de contentamento, além de maior concentração. Pode-se observar ainda que A5 já possuía um repertório de HS, controlava a irritação em situações de conflito, convidava os colegas para as atividades, cooperava com as tarefas desenvolvidas, partilhava os objetos sem objeções, expressava verbalmente e corporalmente quando lhe era solicitado. No entanto, notou-se a dificuldade do participante em responder

apropriadamente as gozações dos colegas, não aguardava o seu momento de falar, seguir instruções e regras e reagir de forma adequada às provocações dos colegas.

Por meio do diário de campo, foi possível observar ainda que A5 possui boa expressividade emocional, reconhecia os seus sentimentos e do grupo, além de expressá-los muito bem, tal fato foi perceptível nas intervenções (01, 02, 03, 12, 15, 18). Para a compreensão de uma maneira geral sobre A5, foram expostas no Quadro 27 algumas observações sobre os seus comportamentos durante a intervenção, pois por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A5.

Quadro 27. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A5

Classe da HS	Observações
Civildade	A5 não cumprimentava o professor, mesmo que esse o cumprimentasse, não utilizava expressões relativas às boas maneiras, nos primeiros encontros (01, 02, 03, 04), porém a partir da sessão (05) A5, começou a responder o bom dia e a se despedir da professora/pesquisadora. A aluna demonstrou dificuldade em aguardar sua vez de falar (03, 04, 05, 09), no entanto esse comportamento foi amenizado durante o programa. A5 utilizava os materiais com o cuidado necessário quando disponibilizados nas aulas. Outro fator observado foi que A5 realizava perguntas para o professor (04, 09, 12, 16, 19, 24) e sempre respondia as perguntas dirigidas a ele e ao grupo.
Cooperação	A aluna cooperou com as atividades, professor e colegas durante o programa, além disso, auxiliava os nas atividades (01, 04, 07, 10, 14, 18, 22, 24). Notou-se que em algumas sessões A5 oferecia ajuda a professora/pesquisadora para carregar material e ajudá-la a guardar (15, 18, 24).
Autocontrole/expressividade emocional	A5 expressou sentimento de alegria com a atividade de imitar o índio e nas atividades de pique-pegas, no entanto, não foi observado expressões de raiva e tristeza durante o programa. A aluna demonstrou dificuldades em reconhecer e expressar as emoções como triste e assustado (12). No início A5 realizava brincadeira fora de hora com A2 (01, 03, 08), mas observou-se que no decorrer da intervenção esse comportamento foi cessado.
Empatia	A aluna durante o programa mantinha o contato visual com a professora/pesquisadora e com os colegas. Além disso, demonstrava interesse nas atividades propostas e respeito pela professora/pesquisadora e colegas. Notou-se que A5 partilhava os materiais com os demais colegas (01, 13, 16, 17, 19, 20, 22) sem objeção.
Assertividade	A5 se apresentou muito bem na atividade de apresentar, falou sobre si, se auto elogiou e falou sobre as coisas que mais gostava (02, 12). A

	aluna não se recusava a participar das atividades, envolvendo-se em todas com disposição. Interagia com os demais colegas sem expressar sentimentos de timidez. Em relação ao comportamento frente a uma competição A5 não exibia expressões marcantes, aceitava tanto a vitória quanto a derrota (19, 20, 23, 24), porém observou-se que na vitória a aluna batia palmas e sorria.
Acadêmica	A5 tinha dificuldades em seguir as instruções das atividades (01 a 05), sendo que gradativamente a aluna aprendeu a segui-las. A5 às vezes provocava os colegas (01, 03, 08), mas esse comportamento ocorria esporadicamente. Nas primeiras sessões (02, 03, 04, 05, 06) durante a apresentação do tema e na avaliação, a aluna queria falar a todo o momento, inibindo os colegas. Contudo a partir da sessão (08) A5 começou a respeitar o seu momento de falar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 27, a Tabela 16 apresenta a análise quantitativa da evolução de A5 pré e pós-intervenção dos resultados da avaliação das HS realizada pelos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física.

Tabela 11. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A5 na perspectiva dos três professores

A5									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	20	24	18	28	16	26	18	26	44,44%*
Asserção positiva	08	13	10	14	05	10	7,67	12,33	60,75%
Autocontrole	10	11	11	15	15	17	12	14,33	19,41%
Autodefesa	01	02	01	02	02	02	1,33	02	50,37%
Cooperação	03	06	04	07	02	06	03	6,33	111%
Global	32	41	33	48	28	45	31	44,67	44,09%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

	Aumento do escore em relação à avaliação inicial
	Manteve o escore inicial
	Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

Pela Tabela 16, observa-se que a avaliação das HS de A5 pelos professores foi semelhante e de forma geral evoluíram. Sendo que o programa de Educação Física surtiu maior efeito na cooperação seguida da asserção positiva. Embora a classe responsabilidade não tenha sido a classe com maior influência, o valor alcançado atingiu uma MPC como apresentado na Figura 13.

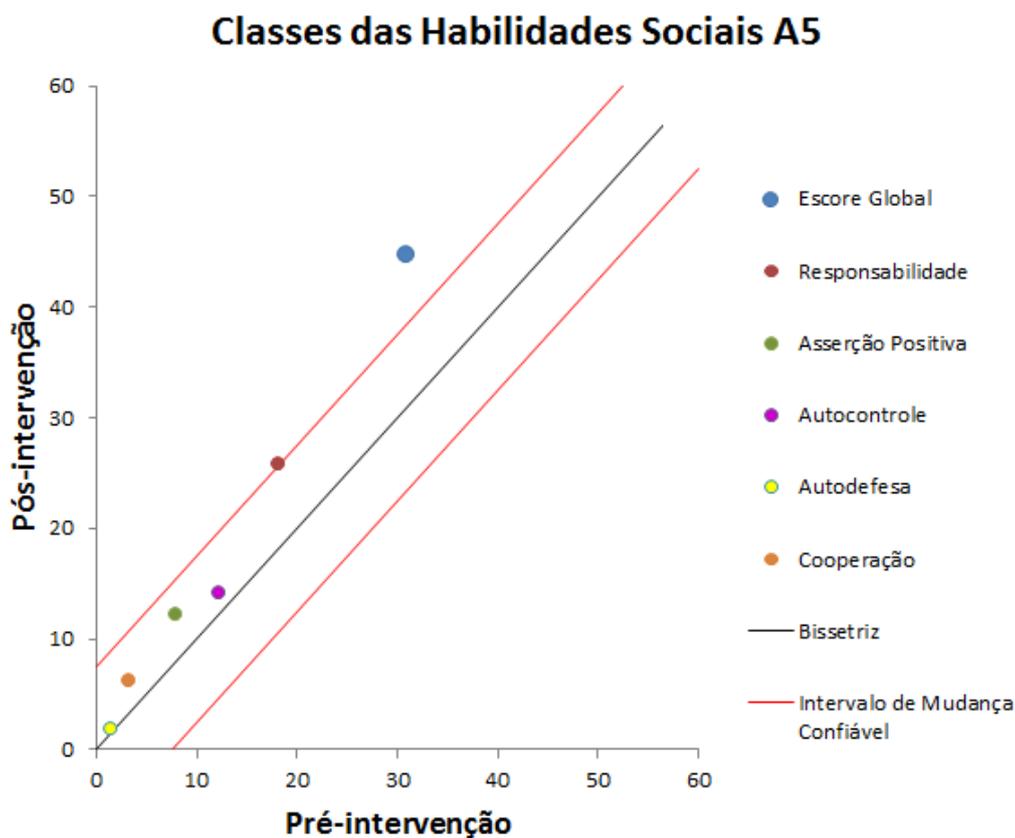


Figura 3. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 13 em conjunto com a Tabela 16 e as anotações do diário de campo nota-se que A5 apresentou uma evolução em todas as classes das HS. No decorrer do programa a participante adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, como esperar a sua vez de falar, aprimorou o autocontrole, pois ao deparar com obstáculos permanecia na atividade, aprendeu a manifestar os seus desejos e explicar o porquê não queria realizar determinada atividade. A5 passou a ignorar as distrações dos colegas, além de reagir adequadamente aos desentendimentos

com os colegas e começou a seguir as instruções e regras, principalmente em momentos que não havia atividades (chegada e saída da aula de Educação Física).

A Figura 13 demonstra que o score global das HS e a classe responsabilidade atingiram a MPC. Com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que A5 obteve uma melhora confiável nas HS decorrente ao programa de Educação Física.

Participante A6

Quadro 28. Caracterização do participante A6

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A6	10	M	Música Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	96%

O A6, do gênero masculino, é uma criança de 10 anos de idade, com diagnóstico de DI, é um menino, alegre e tímido. A6 demonstrou durante o programa ter dificuldades de atenção e de concentração e na fala. O participante permanece na instituição durante o período matutino, onde o aluno frequenta as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

A frequência de A6 no programa foi de 96%, sendo sua participação nos encontros ativa. Na maioria das sessões o aluno chegava com expressão alegre e brincando com um dos seus colegas. Demonstrou interesse em todas as atividades proporcionadas durante o programa. Ao final da sessão, despedia-se após cantarmos a música de encerramento das atividades. Porém é necessário citar que nas sessões (01, 02 e 03), A6 não tinha esse hábito, foi após a professora/pesquisadora inserir as habilidades de civilidade nos encontros (cumprimentar, expressões de boas maneiras) que o participante começou a utilizá-las, além disso, A6 passou a cumprimentar e despedir da pesquisadora com um abraço.

Conforme o diário de campo, A6 apreciava atividades de pique-pega e com bolas, nessas atividades o participante demonstrava uma expressão corporal e facial de contentamento, além de uma maior concentração. Pôde-se observar que A6 já possuía um repertório das HS, controlava a sua irritação em situações de conflito, convidava os colegas para as atividades, cooperava com a atividade em desenvolvimento, partilhava os objetos sem dificuldades, expressava verbalmente e corporalmente quando lhe era solicitado. No entanto, notou-se a dificuldade do participante em reagir adequadamente aos desentendimentos com os colegas, seguir instruções e regras, não aguardar o momento de falar e ignorar as distrações dos colegas.

Para a compreensão geral das HS de A6, foram expostas no Quadro 29 algumas observações sobre os seus comportamentos durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A6.

Quadro 29. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A6

Classe da HS	Observações
Civildade	A6 nos dois primeiros encontros não cumprimentava a professora/pesquisadora, mas a partir da terceira o aluno respondia ao cumprimento. Observou-se que A6 após a sessão (05) desejava bom dia para a professora/pesquisadora quando a via, assim como, despedia com um abraço. Soube utilizar os materiais quando disponibilizado. O aluno inicialmente tinha dificuldades de esperar sua vez de falar, sendo possível observar nas sessões (02, 03, 04, 06). No decorrer do programa A6 apreendeu a esperar o momento para participar da atividade.
Cooperação	O aluno cooperou com a professora/pesquisadora e com os colegas durante toda a intervenção, além de oferecer ajuda nas atividades, para guardar os materiais, auxiliar os colegas e convidá-los a participarem da atividade.
Autocontrole/ expressividade emocional	Expressou sentimento de alegria com a maioria das atividades do programa principalmente com jogos e brincadeiras e quando vencia as competições (09, 11, 13, 14, 17, 19, 20). Percebeu-se que em atividades, onde A6 perdia tinha um comportamento tímido e ficava ruborizado (14, 19, 20). Raramente fazia manias durante a atividade, tal fato ocorria quando o aluno estava ansioso para realizar a tarefa proposta (04, 10, 12, 16), mas com a mediação da professora/pesquisadora A6 conseguiu controlar a ansiedade. Observou-se que o aluno sabia tratar seus colegas durante e após as competições (11, 14, 17, 19, 20).

Empatia	A6 matinha o contato visual com a professora/pesquisadora, além de observar e prestar atenção na explicação das atividades durante todo o programa. Nesse aspecto foi observado que o tempo de concentração do aluno em atividades que envolviam corrida era muito maior em relação às atividades estáticas. Além disso, A6 demonstrava interesse pela aula e pelos colegas quando estavam pronunciando.
Assertividade	O aluno apresentou dificuldades em se apresentar para os colegas (02, 12), ficando ruborizado e tímido, não falava sobre si, mas observou-se que ao longo de atividades individuais ao meio do grupo A6 estava mais confiante e não apresentava comportamento tímido. O aluno não recusava a participar das atividades, envolvendo-se em todas com disposição. Interagia com os demais colegas sem expressar sentimentos de timidez. A6 soube lidar tanto com a vitória quanto com a derrota (14, 19, 20, 22), pois não emitia comportamentos de agressão.
Acadêmica	O aluno inicialmente tinha dificuldades de seguir as regras e as instruções das atividades (01 a 06), mas observou-se que o comportamento foi progressivamente cessado. A6 apresentou dificuldades também em reagir adequadamente aos desentendimentos com os colegas no início do programa. Contudo foi possível observar que a partir da sessão 12, A6 reagia adequadamente em algumas situações. O participante demonstrou obstáculos em atividades que requeriam criatividade (15, 18, 21, 23) A6 inventava para os colegas, não os deixando realizar a atividade. Tal fato também acontecia na apresentação do tema e avaliação da aula. Contudo ao final do programa (19, 20, 22, 24) o aluno começou a respeitar o momento de o colega participar da atividade e aguardar a sua vez.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 29 a Tabela 18 apresenta uma análise quantitativa da evolução das HS de A6 pré e pós-programa na perspectiva dos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física.

Tabela 12. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A6 na perspectiva dos três professores

Habilidades	A6									
	Professores									
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)	
Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós			
Responsabilidade	27	28	26	29	19	28	24	28,33	18,04%	
Assertão positiva	14	16	11	14	10	13	11,67	14,33	22,79%	
Autocontrole	15	16	12	16	16	18	14,33	16,67	16,32%	
Autodefesa	01	04	01	02	03	04	1,67	3,33	99,4%	

Cooperação	07	07	07	08	03	08	5,67	7,67	35,27%
Global	48	53	41	51	38	53	42,33	52,33	23,62%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativo de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Na Tabela 18, constata-se que os professores de A6 perceberam mudanças positivas no comportamento social do participante sendo que a autodefesa foi à classe com maior evolução, seguida da cooperação, tais comportamentos também foram averiguados nas anotações do diário de campo. Em suma, todos os professores observaram uma melhora nas HS, ocasionando em um valor estatisticamente significativo representado na Figura 14.

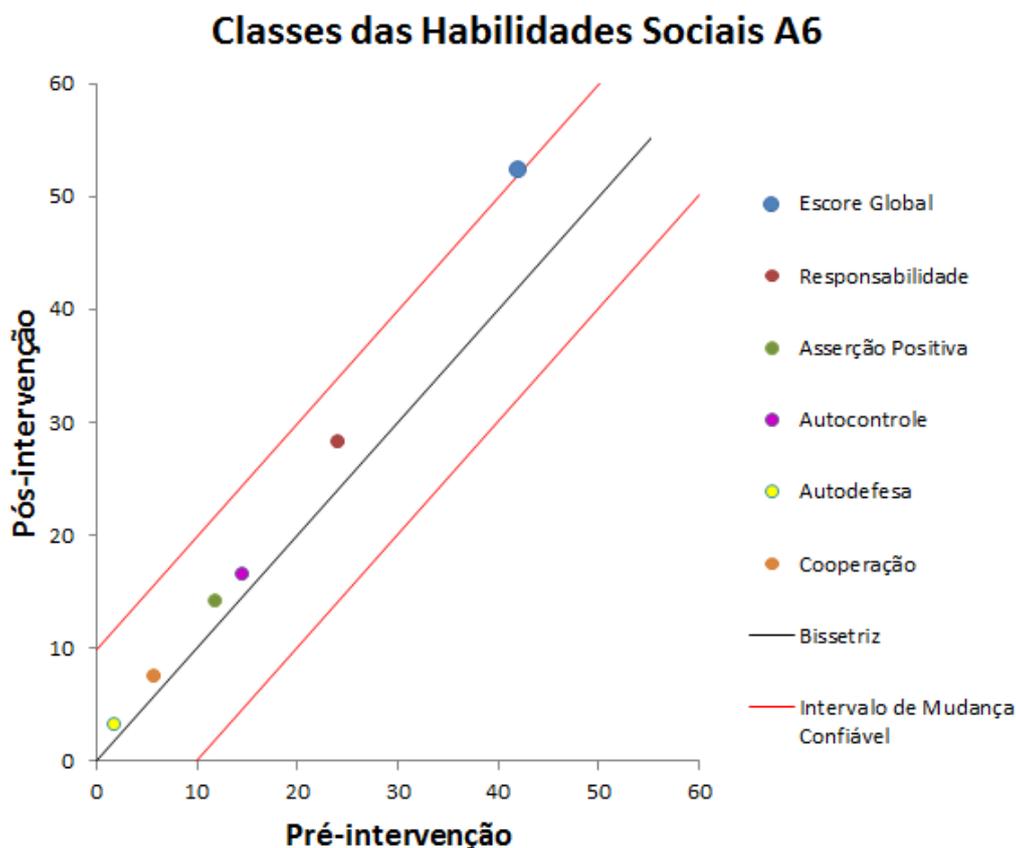


Figura 14. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 14 em associação a Tabela 18 e ao diário de campo, nota-se que A6 apresentou uma evolução em todas as classes das HS. No decorrer do programa A6 adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, como esperar a sua vez de falar, aprimorou a asserção positiva, pois exibiu comportamentos de interação com o público com menor timidez, melhorou o autocontrole, uma vez que ignorava as distrações de seus colegas com maior frequência e aprendeu a explicar o porquê não queria realizar determinada atividade. Além disso, o participante respondia adequadamente às provocações dos colegas, começou a seguir as instruções e regras, principalmente em momentos que não havia atividades (chegada e saída da aula de Educação Física).

Na Figura 14 nota-se que o score global das HS atingiu a MPC, ou seja, as alterações nas classes das HS contribuíram para um resultado estatisticamente significativo das HS globais. Com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do Método JT pode-se concluir que A6 obteve uma melhora confiável nas HS em decorrência do programa de Educação Física.

Participante A7

Quadro 30. Caracterização do participante A7

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
A7	7	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia, Fisioterapia	88%

O A7, do gênero masculino, é uma criança de 07 anos de idade, com diagnóstico de DI, é um menino, alegre, tímido e calmo. A7 apresentou durante o programa ter dificuldades de atenção, de concentração, de comunicação e na compreensão da maioria das atividades propostas. O participante permanece na instituição durante o período matutino, frequentando as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física

(duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Sua frequência no programa foi de 88%, entretanto, durante as sessões A7 recusava a participar das atividades propostas, além de sair das mesmas sem solicitar autorização. Na maioria das sessões A7 chegava com expressão alegre e brincando com um dos seus colegas, em outras chegava meio tímido e sentava-se nas proximidades do local onde estava a professora/pesquisadora.

Conforme o diário de campo, A7 apreciava atividades com bolas e as brincadeiras principalmente do conteúdo Ginástica. Pôde-se observar que A7 já possuía um repertório das HS, ignorava as distrações dos colegas, os convidava para as atividades, partilhava os objetos sem objeções, expressava verbalmente e corporalmente quando lhe era solicitado. No entanto, notou-se a dificuldade do participante em reagir adequadamente aos desentendimentos com os colegas, cooperar com a professora/pesquisadora e com a atividade desenvolvida, expressar e reconhecer as emoções e seguir instruções e regras em alguns momentos.

Para a compreensão geral sobre as HS de A7, foram expostas no Quadro 31 algumas observações sobre os seus comportamentos durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por A7.

Quadro 31. Observações sobre alguns comportamentos sociais de A7

Classe da HS	Observações
Civildade	Durante todo o programa A7 não cumprimentou a professora/pesquisadora, mesmo que essa o tivesse cumprimentado, não utilizava expressões de boas maneiras. Além disso, o aluno não realizou perguntas à professora/pesquisadora. Entretanto respondia as perguntas direcionadas a ele. Quando disponibilizado materiais A7 soube utilizá-los adequadamente, como também, soube esperar o momento em participar das atividades.
Cooperação	O aluno inicialmente apresentou dificuldades em cooperar com a professora/pesquisadora e com os colegas durante algumas sessões da intervenção (01 a 04), porém observou-se que esse comportamento foi sendo amenizado durante o programa, inclusive começou a oferecer ajuda nas atividades (a partir do 05º encontro). A7 auxiliava os colegas (05, 07, 08, 15, 17, 20) e os convidava para participar da atividade (06, 13, 18), além disso, partilhava os objetos sem nenhuma objeção.
Autocontrole/ expressividade	Expressou sentimento de alegria com a maioria das atividades do programa principalmente com jogos/brincadeiras e quando vencias as

emocional	competições (06, 07, 08, 12, 14, 16, 17). Em atividades, onde A7 perdia expressava tristeza (14, 17), entretanto soube se controlar e continuou a participar da aula. Observou-se que o aluno sabia tratar seus colegas durante e após as competições (14, 16, 17, 19).
Empatia	O aluno matinha o contato visual com a professora/pesquisadora, além de observar e prestar atenção na explicação das atividades durante todo o programa. Além disso, A7 demonstrava interesse pela aula e nos colegas quando estavam pronunciando.
Assertividade	A7 apresentou dificuldades em se apresentar em público e para os colegas (02, 12), não falava sobre si, exibia um comportamento tímido e ficava sorridente, mas observou-se que ao longo de atividades individuais ao meio do grupo A7 participava sem dificuldades. O aluno não se recusava a participar das atividades, envolvendo-se em todas com disposição. Interagia com os demais colegas sem expressar sentimentos de timidez ou rejeição. A7 soube lidar tanto com a vitória quanto com a derrota (14, 16, 17), pois não emitia comportamentos de agressão.
Acadêmica	O aluno inicialmente tinha dificuldades de seguir as regras e as instruções das atividades (01 a 04), mas observou-se que o comportamento foi progressivamente cessado. A7 apresentou dificuldades também em ignorar as gozações do colega no início da intervenção (01, 02, 03, 05, 07). Contudo foi possível observar que a partir da sessão (12), A7 ignorava algumas vezes essas gozações. De forma geral o aluno participou das atividades demonstrando interesse.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 31, a Tabela 20 demonstra a análise quantitativa da evolução das HS de A7 pré e pós-intervenção segundo a avaliação dos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física.

Tabela 13. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de A7 na perspectiva dos três professores

Habilidades	A7									
	Professores									
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)	
Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós			
Responsabilidade	22	24	22	25	15	27	19,67	25,33	82,96%	
Asserção positiva	16	17	04	08	05	14	8,33	13	56,96%	
Autocontrole	12	11	13	13	14	18	13	14	7,69%	
Autodefesa	03	05	01	02	01	03	1,67	3,33	99,4%	
Cooperação	07	06	02	03	02	07	3,67	5,33	45,23%	
Global	44	46	33	40	25	52	34	46	35,29%*	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significante de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Na Tabela 20, observa-se que de forma geral os professores perceberam mudanças no comportamento de A7, para todos houve uma evolução nas HS globais do participante. De acordo com a avaliação dos professores o programa surtiu maior efeito na classe autodefesa, seguida da classe responsabilidade, conseguindo asserção positiva, cooperação e a menor influência no autocontrole. Essas alterações contribuíram para que os valores das HS globais atingissem significância estatística, apresentado na Figura 15.

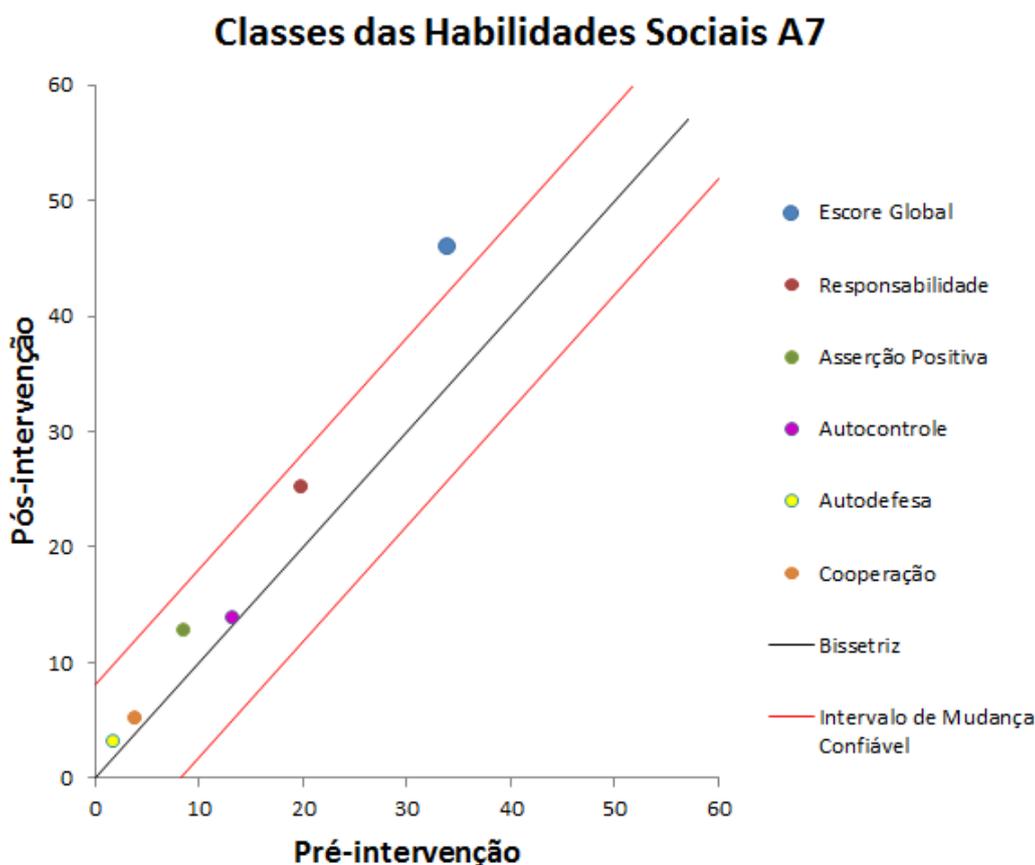


Figura 15. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do A7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 15 em conjunto com a Tabela 20 e as anotações do diário de campo, constata-se que A7 apresentou uma evolução em todas as classes das HS. De acordo com o diário de campo, no decorrer do programa A7 adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, prestar atenção por um maior tempo, adaptou-se com maior facilidade a mudanças de atividades, aprimorou a cooperação, pois cooperava com a atividade, assim como com os colegas e a professora, corroborando com as avaliações obtidas pelo SSRS-BR e as análises estatísticas. Ainda foi possível averiguar uma melhora na expressão corporal e facial e no cumprimento das instruções e regras.

A Figura 15 demonstra que o score global das HS atingiu a MPC, ou seja, as alterações nas classes das HS contribuíram para um resultado estatisticamente significativo das HS globais de A7. Desse modo, os dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do Método JT indica que A7 obteve uma melhora confiável nas HS decorrente ao programa de Educação Física.

Participante B1

Quadro 32. Caracterização do participante B1

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B1	11	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	100%

O B1 é um menino com dificuldade de concentração, agitado, carinhoso, carente e às vezes agressivo com o colega. Ele permanece por período integral na instituição, frequentando as aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana). No período vespertino participa de atividades lúdicas, envolvendo pinturas e confecção de brinquedos.

B1 frequentou o programa de Educação Física de forma assídua (100%) participou das atividades propostas com empolgação, no entanto, comumente irritava-se em atividades desenvolvidas de maneira diferente que o aluno desejava. Com o intuito de trabalhar as HS de autocontrole e de civilidade a professora/pesquisadora intervia e dialogava com todo o grupo para que B1 compreendesse que em alguns momentos deveria respeitar os colegas e a decisão do grupo.

Ao chegar às aulas de Educação Física B1 sempre estava sorridente e anterior demonstrava interesse em partilhar acontecimentos do dia anterior com a professora/pesquisadora. Além disso, nos momentos inicial e final da aula, quando sempre se discutia sobre o que seria proposto (inicial) e o que havia sido realizado (final) B1 começava expressar-se antes mesmo do comando da professora/pesquisadora para os alunos. O aluno pronunciava demasiadamente e não deixava os demais colegas participarem. Como estratégia para que o aluno aprendesse a aguardar o momento para se expressar, bem como respeitar os colegas, a professora/pesquisadora inseriu a partir da sessão (05) uma dinâmica, o aluno só poderia pronunciar caso estivesse portando a em suas mãos. No início B1 demonstrou irritação e raiva por ser o último, exibindo ter alguns comportamentos assertivos, expressando sentimentos de frustração.

Durante os primeiros encontros do programa (01 a 08) era comum B1 agredir seus colegas fisicamente de forma contínua. Contudo foi possível perceber que o aluno manteve o comportamento de agredir os colegas em quase todas as sessões, porém a frequência diminuiu, não ocorrendo nas aulas (10, 12, 15, 18). Inicialmente o participante apresentou dificuldades em partilhar objetos com os colegas e não cooperar com a professora/pesquisadora e com as atividades propostas, principalmente quando ele não atuava como elemento principal da atividade. No entanto, durante o programa, com a mediação da pesquisadora e juntamente com os estímulos das atividades B1, minimizou os comportamentos mencionados anteriormente.

Para a compreensão global sobre as HS de B1, foram expostas no Quadro 33 algumas observações sobre os seus comportamentos durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B1.

Quadro 33. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B1

Classe da HS	Observações
Civildade	Nos primeiros encontros (02, 03, 04, 05) o aluno não cumprimentava a professora/pesquisadora. Era comum B1 não utilizar expressões de boas maneiras. Porém a partir da sessão (06), B1, começou a responder ao cumprimento da professora/pesquisadora, como também à despedida, além de se demonstrar carinho, contudo para exteriorizar as expressões de boas maneiras, era necessário à professora/pesquisadora solicitar ao aluno quando necessário, como nas sessões 11 e 20. Outro fator frequente era não esperar sua vez de pronunciar, possível observar nas aulas de 01 a 06. No decorrer do programa o aluno apreendeu esperar para participar da atividade. Pode-se observar que B1 também apresentava dificuldades de seguir regras e instruções, pois nas sessões iniciais (01, 05, 06, 11) o aluno não obedecia às regras propostas nas atividades, bem como as instruções. Um fator positivo que o aluno já possuía nesta classe era de saber receber elogios.
Cooperação	B1 não demonstrava interesse em ajudar os colegas e a professora/pesquisadora inicialmente (02, 05, 06), mas durante o programa e com a mediação da professora/pesquisadora percebeu-se o aluno começou a oferecer ajuda a professora/pesquisadora para transportar os materiais, colaborar com a organização na sala, bem como guardá-los. Nas sessões (09, 11, 12, 15 e 18) foi possível observar comportamentos de cooperação com os colegas.
Autocontrole/ expressividade emocional	O aluno durante o programa apresentou expressividade emocional, soube manifestar sentimentos de alegria, por exemplo, nas aulas (02, 06, 17), tristeza (04, 13, 16) e raiva (01, 03, 19). Além disso, B1 reconheceu as emoções quando trabalhadas no programa (12, 15, 18, 21). Nas atividades competitivas inicialmente o aluno demonstrou dificuldade de lidar com a derrota e assumia comportamentos de não aceitação da perda no jogo, como sair do jogo e ficar isolado dos demais colegas de braços cruzados e expressão facial de raiva (14, 15) ou não participava da atividade (16; 17), porém durante as sessões do conteúdo jogos pré-desportivo a professora/pesquisadora mediou tais comportamentos (14, 16, 17, 19, 20, 22), e nas últimas aulas, mesmo após a derrota o aluno manteve o autocontrole.
Empatia	B1 inicialmente não prestava a atenção (02, 03, 04, 05, 06) durante o momento de apresentação do tema, o aluno perturbava os colegas que estava por perto, além de sair da atividade, sendo necessário a professora/pesquisadora chamar sua atenção com frequência. Contudo, no decorrer do programa esse comportamento foi amenizado, B1 começou a prestar a atenção na professora/pesquisadora e nos colegas. Além disso, o aluno reconhecia os sentimentos do colega, por exemplo, na sessão (13) em que B2 estava doente B1 logo reconheceu e ofereceu ajuda.

Assertividade	Nas atividades que envolviam atitudes de auto apresentação, B1 demonstrou timidez (2, 12), porém foi observado que nas atividades de auto apresentação relacionada ao movimento corporal, expressando vivacidade e contentamento (08, 15, 18, 21). B1 manifestava insatisfação quando não apreciava algo, por exemplo, no jogo de futebol em duplas, o aluno não queria permanecer de mãos dadas com o colega e ficou cabisbaixo. B1 não soube lidar com as críticas e os desentendimentos com os colegas, quando acontecia B1 ficava nervoso e agredia o colega com empurrões.
Acadêmica	B1 apresentou dificuldades em ignorar as gozações do colega no início da intervenção. Contudo foi possível observar que a partir da sessão (08), o aluno começou a ignorá-las. Nos primeiros encontros (02, 03, 04, 05, 06; 07) B1 demonstrou comportamentos de hiperatividade, correndo pelo local da aula, agredindo os colegas, queria dialogar o tempo todo seja com a professora/pesquisadora ou com o colega, realizava brincadeiras em momentos inadequados. Contudo no decorrer do programa o aluno começou a respeitar o momento de pronunciar, as brincadeiras em momentos inadequados e sua agitação inicial não aconteciam, pois a partir da intervenção (09) o aluno chegava, sentava-se e esperava a professora/pesquisadora iniciar a aula. Além disso, quando alguns de seus colegas estavam afastados do local onde estava sendo desenvolvida a atividade B1 perguntava se a professora/pesquisadora queria que ele chamasse os colegas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 33, a Tabela 22 apresenta a avaliação das HS de B1 realizada pelos professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física pré e pós-intervenção de B1.

Tabela 14. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B1 na perspectiva dos três professores

Habilidades	B1								Variação (%)
	Professores						Média		
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Pré	Pós	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	19	19	18	22	13	23	16,67	21,33	27,95%
Asserção positiva	06	12	06	11	08	13	6,67	12	79,91%
Autocontrole	10	10	04	12	09	12	7,67	11,33	47,71%
Autodefesa	01	02	00	03	02	03	01	2,67	167%
Cooperação	04	05	03	04	03	05	3,33	4,67	40,24%
Global	28	36	24	39	26	43	26	39,33*	51,26%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Pela Tabela 22, pode-se observar que os professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física tiveram uma coerência na avaliação pré e pós-intervenção das HS globais-Global. Nota-se que B1 obteve melhoras em todas as classes das HS quando comparadas a média atribuída pelos três professores, sendo a autodefesa com maior evolução seguida da asserção positiva, autocontrole e cooperação, já a responsabilidade foi a classe com menor influência do programa de Educação Física. Contudo essas evoluções contribuíram para que o valor das HS globais atingisse significância estatística apresentada na Figura 16.

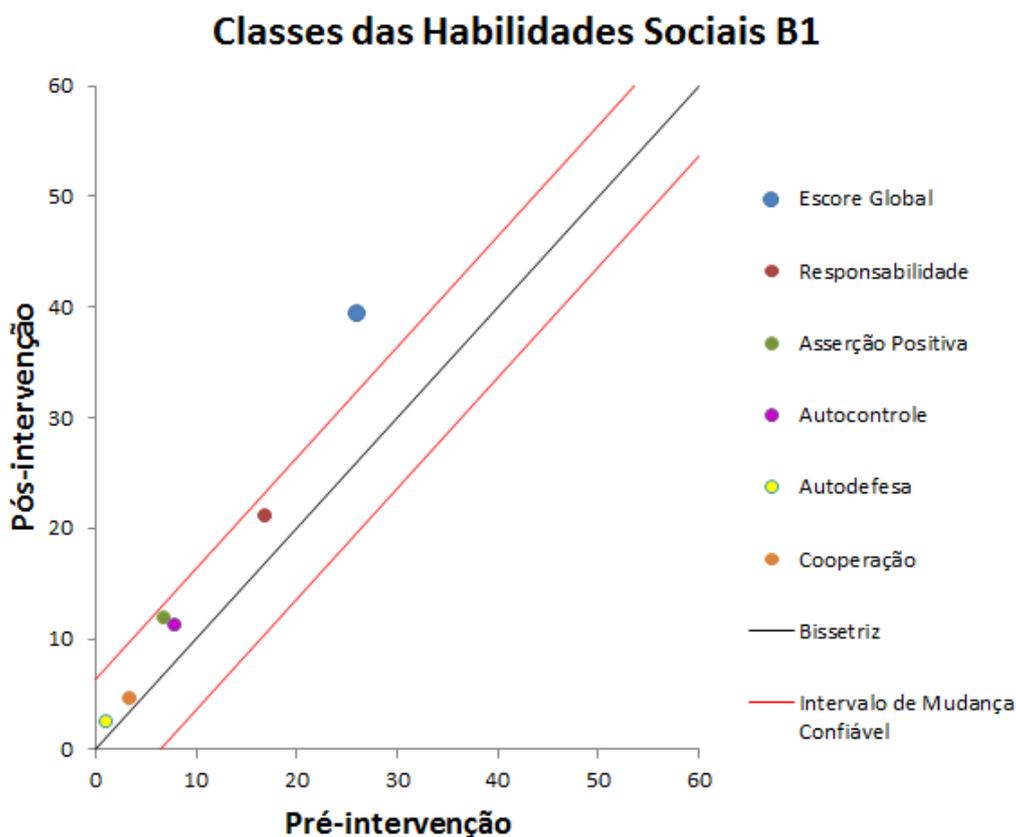


Figura 16. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 16 associada à Tabela 22 e ao diário de campo, nota-se que B1 apresentou melhora em todas as classes das HS, conseqüentemente no escore global. Na Figura 16, verifica-se que B1 atingiu a MPC nas HS globais. Esses dados corroboram com os dados encontrados no diário de campo proveniente da análise de conteúdo, pela qual, observou-se que o participante evoluiu em aspectos como cuidar dos materiais, esperar para pronunciar no momento adequado, realizar as tarefas propostas, passou a utilizar o tempo livre adequadamente (não importunava os colegas), zelava pelos materiais utilizados, demonstrava interesse pelas atividades propostas, seguia as instruções e regras. Além disso, começou a cooperar com a professora e com as atividades propostas e respeitar os colegas. A Tabela 22 e a Figura 16 esboçam quantitativamente esses comportamentos e comprovam uma melhora expressiva.

É importante mencionar que não foi computada redução nos scores das classes das HS e esses resultados ratificam os dados achados pela análise de conteúdo, o qual demonstra que o aluno conseguiu adquirir e aprimorar as HS. Assim, com base nos dados alcançados por meio das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B1 obteve MPC no escore global das HS, sendo essas alterações decorrentes do programa de Educação Física. As demais classes estão localizadas entre as linhas vermelhas (limite de mudança confiável), assim as oscilações positivas não podem ser tomadas como mudanças confiáveis e podem ser resultado de erro de medida.

Participante B2

Quadro 34. Caracterização do participante B2

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B2	10	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	79%

O B2 é um menino apresenta dificuldade de concentração, calmo e tímido, porém quando está com raiva torna-se um pouco agressivo. O aluno permanece na escola somente no período vespertino, frequentando as aulas da grade curricular e

atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

B2 obteve uma frequência no programa de 79%, no início da intervenção se mantinha introspectivo, recusava-se a participar das atividades, ficava deitado ou sentado, apenas observando os demais colegas. Porém com a mediação da professora/pesquisadora o aluno começou a participar das atividades e expressava alegria durante a realização das tarefas. Era comum, no momento inicial e final da aula B2 se manter taciturno, porém, com o estímulo da professora/pesquisadora o aluno começou a pronunciar mais e até mesmo intermediar diálogos com os colegas.

Durante as primeiras sessões do programa (02, 03, 04) B2 reclamava sobre o colega B5, pois o perseguia em alguns momentos, e segundo B2, tinha medo de B5 porque este queria lhe agredir. No entanto, foi percebido que por meio das atividades que eram propostas os alunos foram se aproximando aos poucos e ao final do programa (18, 21, 22, 24) B2 e B5 se abraçavam e praticavam as atividades em conjunto.

De forma geral B2 durante o programa foi um aluno que geralmente seguia as instruções que lhe eram passadas, emitia expressões de civilidade e cooperava com a professora/pesquisadora e com as atividades. Às vezes, alterava com o colega, mas logo se entendia com o mesmo. Outra característica observada foi que B2 era muito amigável com seus colegas e professor.

Para a compreensão global sobre as HS de B2, o Quadro 35 expõe algumas observações dos comportamentos do participante durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B2.

Quadro 35. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B2

Classe da HS	Observações
Civilidade	Nos primeiros encontros (01, 02, 03, 08), o aluno não cumprimentava e não despedia da professora/pesquisadora. No entanto, percebeu-se que B2 cumprimentava os colegas com um abraço desde a primeira aula. Além disso, o aluno raramente utilizava expressões de boas maneiras, somente a partir da sessão (18) que o uso dessas expressões tornaram-se recorrentes. No início do programa o aluno não seguiu as regras e instruções gestuais ou verbais emitidas pela professora/pesquisadora (01 e 02), porém a partir da aula (03) B2 passou a demonstrar comportamentos de seguir as instruções e as

	<p>regras propostas. O aluno frequentemente respeitava o momento de pronunciar e respondia as perguntas quando dirigidas a ele (01, 02, 03, 08, 10, 12, 17, 18, 19, 24). O aluno utilizava adequadamente os materiais disponibilizados. Na subclasse civilidade as dificuldades de B2 estavam centradas em utilizar as expressões de boas maneiras adequadamente e em realizar perguntas, pois durante o programa realizou poucas perguntas (08, 12, 19, 24).</p>
Cooperação	<p>B2 demorou a assumir comportamentos de cooperação com o colega e com a professora/pesquisadora, foi possível observar esses comportamentos nas sessões (19, 21, 22, 23 e 24), o aluno passou a colaborar com os materiais cuidando e guardando os mesmos, além de oferecer ajuda ao colega para realizar a atividade. B2 cooperou basicamente em todas as atividades do programa, no entanto, ressaltase que às vezes o aluno exibia comportamentos de delatar os comportamentos dos demais colegas durante a atividade prejudicando o desenvolvimento da atividade, porém esse fato foi frequente no início do programa (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07).</p>
Autocontrole/ expressividade emocional	<p>Logo nos primeiros encontros notou-se que B2 dispunha de expressividade emocional, pois demonstrou tristeza por motivo não identificado (02), por ter aulas de Educação Física na sala de aula (03, 05, 07), expressou medo do colega (02) da apresentação para a escola (10), alegria em realizar atividades (03, 08, 10, 12, 24) e raiva por perder nos jogos competitivos (17,19). Porém observou-se que o aluno tinha dificuldade em reconhecer essas emoções por representações gráficas e corporais de seus colegas (08) a única expressão emocional que B2 reconheceu foi a felicidade, entretanto com a mediação da professora/pesquisadora o aluno aprendeu a distinguir as expressividades emocionais graficamente e nas representações dos colegas. B2 demonstrou possuir um autocontrole, contudo foi necessário auxiliá-lo em situações que exigiam saber lidar com a derrota no jogo (17, 19), ou em situações de conflitos com os colegas (08).</p>
Empatia	<p>B2 prestava a atenção na professora/pesquisadora e no colega quando estes estavam pronunciando, além de manter o contato visual, no entanto, dispersava-se facilmente com a presença de ruídos. Além disso, o aluno às vezes apresentava comportamentos agressivos com seus colegas, devido ao colega estar na frente dele (08), ou porque alguém sem querer o machucou (01), contudo foi observado ao longo do programa que B2 cessou com esse tipo de comportamento. Outro fator percebido foi à dificuldade do aluno em partilhar objetos com os colegas durante a atividade (02, 03, 08, 18), porém na sessão (24) notou-se que B2 partilhou os objetos da aula com os demais colegas sem esboçar nenhum comportamento de rejeição.</p>
Assertividade	<p>Durante a auto apresentação, B2 não soube se apresentar, ficou tímido e cabisbaixo, não falando sobre si. Porém, na sessão (12) o aluno soube se apresentar muito bem, com boa postura e entonação de voz. B2 tem dificuldades de lidar com críticas e gozações dos colegas, ficava nervoso e às vezes chorava. De forma geral, B2 realizava as</p>

	atividades propostas, mesmo com dificuldades ele não solicitava ajuda e sim procurava uma maneira para realizar a tarefa como na aula (08).
Acadêmica	B2 não seguia as regras e as instruções das atividades, mas a partir da sessão (03) o aluno demonstrou interesse pelas atividades e começou a seguir as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora. B2 raramente ofereceu ajuda durante o programa, mesmo com as mediações da professora/pesquisadora, somente no final da intervenção (19, 21, 22, 23, 24) que foi possível observar a mudança de comportamento em oferecer ajuda.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações da intervenção e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 35, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução das HS de B2 pré e pós-intervenção na Tabela 24, a qual apresenta os resultados da avaliação realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 15. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B2 na perspectiva dos três professores

B2									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	15	17	20	23	17	24	17,33	21,33	23,08%
Assertiva positiva	07	11	05	10	13	13	8,33	11,33	36,01%
Autocontrole	09	08	08	11	14	15	10,33	11,33	09,68%
Autodefesa	02	03	00	01	04	04	02	2,67	33,5%
Cooperação	03	04	02	06	03	05	2,67	05	87,26%
Global	27	32	29	39	37	45	31	38,67	24,74%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Pela Tabela 24, pode-se observar que os professores regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física tiveram uma coerência na avaliação das HS globais. As médias das pontuações das classes das HS demonstram que a cooperação foi

a que mais evoluiu no decorrer do programa de Educação Física, seguida pela asserção positiva, autodefesa e responsabilidade, sendo o autocontrole a classe com menor variação. Esses dados podem ser apoiados com os achados no diário de campo, uma vez que, o aluno já demonstrava algumas HS inicialmente (expressividade/emocional; autocontrole; responsabilidade), podendo inferir a baixa variação nessas classes, enquanto que na a cooperação, B2 não colaborava nas sessões iniciais do programa, contudo, esse quadro foi revertido no decorrer da intervenção. De forma geral, B2 obteve melhoras em todas as classes das HS atingindo valores com significância estatística como apresentado na Figura 17.

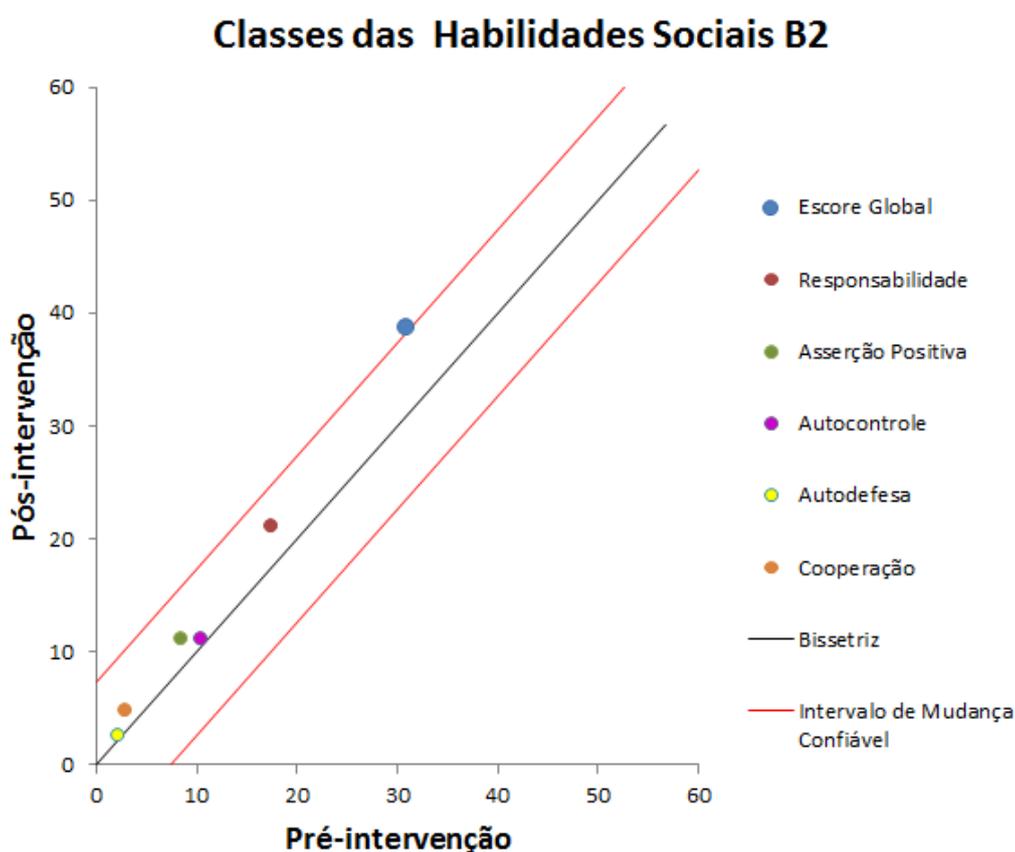


Figura 17. Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 17 em conjunto com a Tabela 24 e as anotações do diário de campo, nota-se que B2 apresentou melhora em todas as classes das HS. Pela

Figura 17, verifica-se que B2 atingiu a MPC no score global das HS, mesmo o aluno permanecendo próximo aos limites da linha de mudança positiva confiável.

A avaliação inicial das HS de B2 na Tabela 25 demonstrou que o aluno possuía uma pontuação alta nas HS global (31) quando comparado aos demais participantes de sua turma. No entanto, houve uma evolução de todas as classes das HS, no decorrer do programa, uma vez que, pelas observações no diário de campo, B2 começou a ignorar as brincadeiras em momentos inadequados, aprendeu a se apresentar em público, a colaborar com as atividades e os colegas, entre outras.

É importante mencionar que os dados computados no SSRS-BR corroboram com os dados encontrados no diário de campo, sendo possível observar pelo Quadro 35 e a Tabela 24 que B2 inicialmente não apresentava comportamentos de Cooperação e no final do programa esses comportamentos começaram a ser emitidos pelo aluno. Além disso, o aluno no início do programa já exibiu algumas HS, sendo assim, o programa assumiu um caráter de aprimoramento dessas habilidades do que propriamente de ensino destas.

Em síntese, nossos resultados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B2 obteve uma melhora confiável nas HS decorrente ao programa de Educação Física baseado na cultura corporal.

Participante B3

Quadro 36. Caracterização do participante B3

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B3	10	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	92%

O B3 é uma menina com síndrome de Down com dificuldade de concentração, memorização e criatividade nas atividades, é agitada e desatenta. Frequentou o programa de Educação Física de forma assídua (92%), durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e demonstrou ter gostado das

atividades propostas. Porém no início do programa a B3 apresentou problemas de comportamento (responder a professora, agredir fisicamente o colega, não zelava pelos materiais utilizados na aula entre outros), contudo no decorrer da intervenção com a mediação da professora/pesquisadora a aluna amenizou esses comportamentos.

A participante permanece por período integral na instituição, no período matutino frequenta aulas do currículo escolar e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana). No período vespertino participa de atividades lúdicas, envolvendo pinturas e confecção de brinquedos.

Durante os primeiros encontros do programa (01, 02, 03, 04) B3 assumia um comportamento hiperativo, ou seja, durante a atividade saía correndo pela sala implicando com os alunos e não se concentrava nas atividades. Na sessão (04) no campo com grama, durante o momento em que todos estavam envolvidos com a atividade proposta, a aluna saiu correndo para outros locais da instituição sem permissão. Desta forma, a professora/pesquisadora chamou uma assistente que estava próxima ao local e pediu para ficar com os demais alunos enquanto iria buscar B3. Este comportamento foi recorrente nas sessões iniciais (01 a 05)

Assim, foi necessário que a professora/pesquisadora criasse uma maneira da aluna não assumir o comportamento supracitado, então, propôs em que todas as aulas haveria um ajudante e começando por B3, a partir da sessão (05). A aluna demonstrou satisfação em ter sido escolhida e desta aula em diante B3 não mais esboçou esse comportamento de fuga. Outro comportamento comum de B3 eram as agressões físicas para com seus colegas, bem como, realizar brincadeiras em momentos inadequados.

Para uma compreensão de forma global sobre B3, o Quadro 37 demonstra algumas observações dos comportamentos exibidos pela aluna durante a intervenção. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B3.

Quadro 37. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B3

Classe da HS	Observações
Civildade	<p>Nos primeiros encontros (01, 02, 03, 08), B3 não cumprimentava e não despedia da professora/pesquisadora assim como dos colegas. No entanto, após a inserção de atividades de civilidade B3 começou a cumprimentar a professora/pesquisadora e os colegas. A partir da sessão 07 a aluna cumprimentava e despedia da professora/pesquisadora com um abraço seguido das expressões “bom dia” e “tchau”, respectivamente, além disso, B3 também começou a cumprimentar os colegas com um abraço no início das aulas. A aluna sempre se referia as pessoas pelo nome. Inicialmente não falava sobre si e nem elogiava os colegas, porém percebeu-se que nas aulas (12, 15, 17) a aluna falou sobre si e elogiou os colegas, bem como, recebeu elogios. Notou-se que B3 não utilizava expressões de boas maneiras, mas com a mediação da professora/pesquisadora, a aluna começou a usar essas locuções recorrentemente durante as sessões (09, 12, 15, 17, 22, 23) No início do programa a aluna não seguia as regras e instruções gestuais ou verbais emitidas pela professora/pesquisadora (01, 02, 03, 04), porém a partir do encontro (05) B3 demonstrou comportamentos de seguir as instruções e as regras propostas. A aluna frequentemente respeitava o seu momento de falar, no entanto, tinha dificuldades em responder as perguntas quando dirigidas a ela (01, 02, 03, 04, 05), porém no decorrer do programa B3 começou a responder as perguntas quando dirigidas a ela e ao grupo (08, 09, 12, 13, 15, 17, 22, 23, 24). B3 não tinha zelo pelos materiais utilizados, por exemplo, danificou a lança de jornal, utilizada na dança (01, 02, 03, 04), contudo esse comportamento foi amenizado durante a intervenção.</p>
Cooperação	<p>B3 inicialmente não colaborava com as atividades e nem com a professora/pesquisadora (01, 02, 03, 04) somente a partir da sessão (05) que o comportamento de cooperar com o próximo e com a atividade foi observado. Nos encontros (08, 09, 12, 15, 17, 19, 22, 23, 24) B3 sempre se oferecia para ajudar a apanhar e guardar materiais, além de oferecer ajuda ao colega para realizar a atividade.</p>
Autocontrole/ expressividade emocional	<p>Logo no início da intervenção, notou-se que B3 dispunha de expressividade emocional, pois demonstrou de tristeza quando as aulas ocorreram na sala, devido aos problemas de comportamento da turma (03, 04, 05, 07), alegria com a apresentação para a escola (10), em realizar atividades (03, 08, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24) e descontentamento por perder nos jogos (17,19). B3 também sabe reconhecer as emoções em diferentes contextos, seja nas representações gráficas ou gestuais emitidas pelos colegas (08, 12, 15) a única expressão emocional que a aluna demonstrou dificuldade foi o “susto”. B3 demonstrou possuir autocontrole, e espírito esportivo (14, 17, 19, 20, 22), pois ao perder não exibia comportamentos de choro, expressão facial de raiva e quando vencia demonstrava-se alegre. Já em situações de conflitos com os colegas a qual sempre agredia fisicamente os colegas (01, 02, 04, 05, 06), foi necessária uma</p>

	mediação da professora/pesquisadora para que esse comportamento fosse revertido.
Empatia	B3 inicialmente não prestava a atenção na professora/pesquisadora e no colega quando estes estavam falando, além de não manter o contato visual durante a explicação da atividade (01, 02, 03, 04). No entanto, ao longo do programa notou-se uma evolução, pois a aluna começou a prestar a atenção e manter o contato visual com quem estava falando. B3 também no início do programa apresentou comportamentos agressivos com seus colegas (01, 02, 03, 04) e com a professora/pesquisadora (01), contudo foi observado ao longo da intervenção que B3 cessou com esse comportamento. A aluna sabia reconhecer o sentimento do próximo, pois na sessão (08) deparou com B2 chorando e foi perguntar o que havia e oferecer ajuda. Outro fator percebido foi à dificuldade da aluna em partilhar objetos com os colegas durante a atividade (02, 03), porém nas aulas (08, 18, 24) notou-se que B3 partilhou os objetos da aula com os demais colegas sem esboçar nenhum comportamento de rejeição.
Assertividade	Durante a auto apresentação, B3 não soube se apresentar para os colegas e a professora/pesquisadora, pois exibiu comportamento tímido e ficou cabisbaixa e não falou sobre si. Na sessão (12) a aluna ainda demonstrou dificuldades de apresentar-se, com uma pronúncia tímida, contudo manteve o contato visual com os colegas, fato não observado anteriormente. De forma geral, B3 a partir da sessão (05) realizava as atividades propostas e quando tinha dificuldades, algumas vezes, solicitava ajuda e outras a aluna procurava uma maneira de realizar a tarefa sozinha (08, 12). A aluna solicitava mudança de comportamento quando algo a incomodava (09, 12, 15) ressalta-se que este comportamento não foi observado no início, B3 geralmente agredia o colega.
Acadêmica	B3 não seguia as regras e as instruções das atividades, mas a partir do encontro (05) a aluna demonstrou interesse pelas atividades e começou a seguir as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora. Observou uma dificuldade inicial de a aluna focar a atenção na professora/pesquisadora (01 a 05), B3 ficava correndo pela sala, ou saía pela instituição sem a permissão durante a aula. No entanto, após a sessão (05), B3 não exibiu esse comportamento de fuga. A aluna não ignorava as brincadeiras em momentos inadequados (01, 02, 03, 04,), contudo, a partir da aula (08) B3 passou a ignorar as brincadeiras dos alunos, bem como, não houve agressões por parte da aluna.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações da intervenção e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 37, a Tabela 26 expressa a análise quantitativa da evolução das HS de B3 pré e pós-intervenção de

acordo com a avaliação dos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física) pré e pós-intervenção.

Tabela 16. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B3 na perspectiva dos três professores

B3									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	16	17	12	21	07	17	11	18,33	66,63%*
Assertão positiva	06	06	04	10	05	11	05	09	80%
Autocontrole	07	09	03	10	04	11	4,67	10	114,13%*
Autodefesa	00	00	00	02	00	03	00	1,67	67%
Cooperação	03	02	01	04	00	04	1,33	3,33	150%
Global	24	27	17	36	14	36	18,33	33	80%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

*Estatisticamente significativo de acordo com Método JT.

LEGENDA:

	Aumento do escore em relação à avaliação inicial
	Manteve o escore inicial
	Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

Pela Tabela 26, observa-se que as alterações ocorridas contribuíram para que a avaliação das HS globais pós-intervenção aumentasse em relação à pré-intervenção. Além disso, demonstra que a classe mais influenciada foi à cooperação, seguida do autocontrole, assertão positiva e autodefesa, sendo que o programa de Educação Física surtiu um menor efeito na responsabilidade. Esses dados são perceptíveis na análise de conteúdo empregada no diário de campo notam-se mudanças positivas principalmente na cooperação. Assim, ao realizar a média pode-se observar que B3 melhorou em todas as classes das HS o que contribuiu para que houvesse valores com significância estatística apresentada na Figura 18.

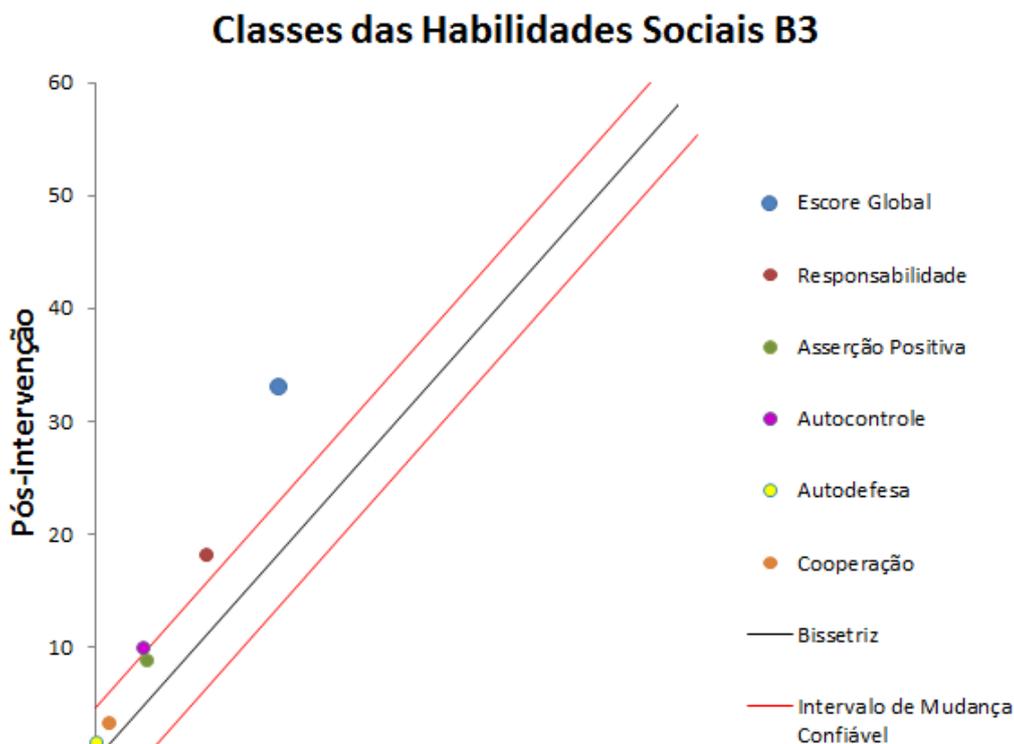


Figura 18 . Gráfico da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 18 em conjunto com a Tabela 26 e as anotações do diário de campo, nota-se que B3 apresentou melhora em todas as classes das HS. Pela Figura 18, verifica-se que B3 atingiu a MPC nas classes autocontrole e responsabilidade. Desta forma, as alterações encontradas contribuíram para que o score global das HS atingisse também a MPC.

A avaliação inicial das HS de B3 confirmam os comportamentos observados no diário de campo, durante as primeiras sessões do programa de Educação Física. A participante obteve uma pontuação baixa no score global das HS (18, 33) quando comparado aos demais participantes de sua turma. De forma geral, B3 durante o programa foi uma aluna que demonstrou evoluções no seu comportamento social, tanto com a professora/pesquisadora, como com os colegas de classe. No decorrer da intervenção constatou-se que B3 passou a seguir instruções que lhe eram passadas, emitia expressões de civilidade e cooperava com as atividades.

É importante mencionar que os dados computados no SSRS-BR corroboram com os dados encontrados no diário de campo, sendo possível observar pelo Quadro 37, Tabela 26 e Figura 18, que B3 inicialmente não apresentava comportamentos de cooperação e no final do programa esses comportamentos começaram a ser emitido pela aluna. Além disso, B3 tinha um aspecto de responsabilidade, asserção positiva, autocontrole e autodefesa, baixo e ao término do programa pode-se notar a evolução da aluna nesses aspectos, sendo a cooperação e autocontrole com maior variação positiva. Dessa forma o programa assumiu um caráter mais de aquisição das HS para B3.

Assim, com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B3 obteve uma melhora confiável nas HS decorrente ao programa de Educação Física baseado na cultura corporal.

Participante B4

Quadro 38. Caracterização do participante B4

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B4	10	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	88%

O participante B4 é um menino com dificuldade de concentração em atividades estáticas, é agitado e desatento, além de apresentar problemas de comportamento frequentemente e às vezes demonstrava carinho pela professora/pesquisadora. A sua participação no programa de Educação Física foi de forma assídua (88%), durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e demonstrou ter apreciado as atividades propostas. Porém, durante o programa, B4 apresentou problemas de comportamento (responder inadequadamente a professora/pesquisadora, agredir fisicamente o colega, não zelava pelos materiais utilizados na aula, realizava brincadeiras em momentos inadequados entre outros). No entanto, com a mediação da professora no decorrer da intervenção o aluno amenizou esses comportamentos, mas esses ainda aconteciam com frequência.

B4 permanece na escola somente no turno matutino, durante este tempo frequenta as aulas do currículo e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Durante o programa, B4 assumia um comportamento hiperativo, durante a atividade corria pela sala e importunando os colegas, procurando sempre chamar a atenção da professora/pesquisadora. Na sessão (06) realizada em sala de aula, no decorrer da explicação da professora/pesquisadora B4 saiu do círculo e começou a correr pela sala, dispersando toda a turma. Esse comportamento foi recorrente nos primeiros encontros (01 a 08), porém variava o momento de ocorrência, às vezes no início outras vezes ao final da aula. Contudo foi possível perceber ao longo do programa que esse comportamento foi amenizado.

Para uma compreensão global sobre as HS de B4, o Quadro 39 demonstra algumas observações dos comportamentos do aluno durante o programa. Por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B4.

Quadro 39. Observações gerais sobre alguns comportamentos sociais de B4

Classe da HS	Observações
Civildade	Nas primeiras aulas (01 a 06), B4 não cumprimentava e não despedia da professora/pesquisadora, somente após a sessão (08) o aluno assumiu tais comportamentos. Os participantes assimilou a professora/pesquisadora com um personagem da televisão a chamando de professora Helena (Essa professora é muito querida por seus alunos na novela Carrossel ¹⁰). O aluno não tinha o hábito de utilizar expressões de boas maneiras, quando almejava ficar em um lugar empurrava o colega que estava à frente ou ao lado e o solicitava para sair (01, 02, 03, 04). A partir da aula (08) B4 começou a usar as expressões, mas sempre precisava ser lembrado pela professora/pesquisadora, somente não encontro (24) o aluno usou a expressão “com licença” com o B2. Inicialmente o aluno não tinha zelo pelos materiais utilizados na aula, tendo estragado a lança de jornal (04, 05), porém foi observado a partir da sessão (08) B4 passou a zelar pelos materiais sem danificá-los, ou sem agredir os colegas com o mesmo.
Cooperação	B4 praticamente não colaborava com as atividades e nem com a professora/pesquisadora durante o programa, foi perceptível uma

¹⁰ Novela exibida pela emissora SBT, tal programação estava sendo transmitida durante a coleta de dados.

	<p>melhora a partir da sessão (18), onde o aluno começou a cooperar com as atividades. No entanto, observou-se que B4 cooperava com os colegas, oferecendo ajuda para B6 se levantar e apanhou a lança de B8 no chão e a entregou (04), ofereceu ajuda a B2 durante a atividade (08).</p>
Autocontrole/ expressividade emocional	<p>Logo no início do programa notou-se que B4 dispunha de expressividade emocional, demonstrando tristeza quando as aulas ocorreram na sala, devido aos problemas de comportamento da turma (03, 04, 05, 07) ou em atividades as quais ele não era o centro das atenções (03, 04) alegria no dia da apresentação para a escola (10), como também em realizar atividades (03, 08, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24) e raiva por perder nos jogos (16,19) ou por não ser atendido em suas vontades (16,19). B4 não soube reconhecer as emoções em diferentes contextos, seja nas representações gráficas ou gestuais pelos colegas (08, 12, 15) a expressão emocional que o aluno obteve maior facilidade foi a “alegria”. B4 inicialmente apresentou dificuldade no autocontrole (03, 04) assumindo comportamentos como recusar a participar da atividade se isolando dos demais colegas com uma expressão facial de raiva e descontentamento, quando não era o centro das atenções, e no espírito esportivo, pois ao perder exibia comportamentos de choro, raiva e abandonava a atividade (14, 16, 18). No entanto, durante as sessões dos jogos pré-esportivos notou-se que o aluno melhorou no autocontrole e no espírito esportivo, sendo que os comportamentos mencionados não ocorriam (20, 22).</p>
Empatia	<p>B4 não prestava a atenção, não observava e ouvia a professora/pesquisadora, bem como os colegas quando estes estavam pronunciando, além da ausência do contato visual durante a explicação da atividade (01 a 16), o aluno fitava outros pontos no ambiente como, o teto, janela, ou ainda saía correndo pela sala, prejudicando o desenvolvimento da aula. Notou-se que o B4 passou a observar, ouvir e demonstrar interesse pelo outro a partir da sessão (18). B4 não reconhecia o sentimento do próximo, pois no encontro (08) mesmo vendo B2 chorar ignorou o acontecimento.</p>
Assertividade	<p>Durante a auto apresentação, B4 não soube se apresentar para os colegas, exibiu comportamentos timidez, não falou sobre si e cabisbaixa, este comportamento também foi averiguado em outra atividade de apresentação (12), no entanto manteve o contato visual com os colegas. B4 não sabia lidar com críticas e gozações dos colegas (03, 04, 12), o aluno agredia quando alguém o criticava ou realizava gozações. B4 não tinha o hábito de falar sobre si, contudo, ao longo do programa, durante o momento final da aula o aluno mencionava algo bom sobre si. B4 às vezes solicitava mudança de comportamento aos colegas, como na sessão (18) quando solicitou que B1 parasse de empurrá-lo, ressalta-se que este comportamento não foi observado no início da intervenção. Em situações de conflitos com os colegas geralmente B4 agredia fisicamente os colegas (01, 02, 04, 05, 06), foi necessária uma mediação da professora/pesquisadora para que esse comportamento fosse amenizado. O aluno discordava e concordava</p>

	com o colega e a professora/pesquisadora. Na sessão (08) discordou de B8 no momento de escolher o time e divergiu (13) de opinião com a professora/pesquisadora durante avaliação final e concordou na apresentação do tema e avaliação final (13, 14, 18, 24).
Acadêmica	B4 praticamente não seguiu as regras e as instruções das atividades durante o programa, notou-se uma melhora no seu comportamento a partir da sessão (18). O aluno começou a demonstrar interesse pelas atividades e a seguir as regras e instruções emitidas pela professora/pesquisadora. B4 apresentou dificuldades em ignorar as brincadeiras realizadas por colegas em momentos inadequados. Constatou-se que B4 em momentos impróprios, contudo, seus colegas passaram a ignorá-lo, em decorrência a esse fato, as brincadeiras foram amenizadas durante a aula. O participante tinha dificuldades em responder as perguntas quando dirigidas a ele (01, 02, 03, 04, 05), porém no decorrer do programa B4 começou a responder as perguntas quando dirigidas a ele e ao grupo (08, 09, 12, 13, 15, 22, 23, 24). No final do programa o aluno passou a realizar perguntas (20, 21, 24), fato que não aconteciam no início.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações da intervenção e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 39, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução das HS de B4 pré e pós-intervenção na Tabela 28, a qual apresenta os resultados da avaliação realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 17. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B4 na perspectiva dos três professores

Habilidades	B4									
	Professores									
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		Variação (%)	
Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós			
Responsabilidade	14	16	17	18	11	19	14	17,67	26,21%	
Assertividade positiva	08	12	06	07	09	11	7,67	10	30,37%	
Autocontrole	08	02	07	08	08	10	7,67	6,67	13,03%	
Autodefesa	03	02	00	01	01	01	1,33	1,33	00	
Cooperação	04	04	01	03	02	05	2,33	04	71,67%	
Global	28	28	26	29	23	35	25,67	30,67	19,47%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial
- Manteve o escore inicial

■ Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

A Tabela 28 demonstra o efeito do programa de Educação Física sobre as classes das HS de B4, constata-se que a cooperação foi a classe com maior efeito seguida da asserção positiva e responsabilidade. Entretanto, houve um declínio no autocontrole e uma manutenção na autodefesa. Esses dados corroboram com a análise de conteúdo B4, demonstrada no Quadro 39.

B4 foi um dos alunos que apresentou poucas evoluções nas HS, tanto nos aspectos quantitativos (Método JT) quanto nos aspectos qualitativos (Análise de conteúdo). No entanto, notou-se que alguns problemas de comportamentos foram amenizados e B4 adquiriu algumas HS, como cumprimentar (a partir da sessão 06), prestar a atenção no colega (a partir da aula10), domínio do autocontrole (19, 20, 24).

Na Figura 19 encontra-se o resultado das análises estatísticas das classes de HS pré e pós-programa de Educação Física do participante B4.

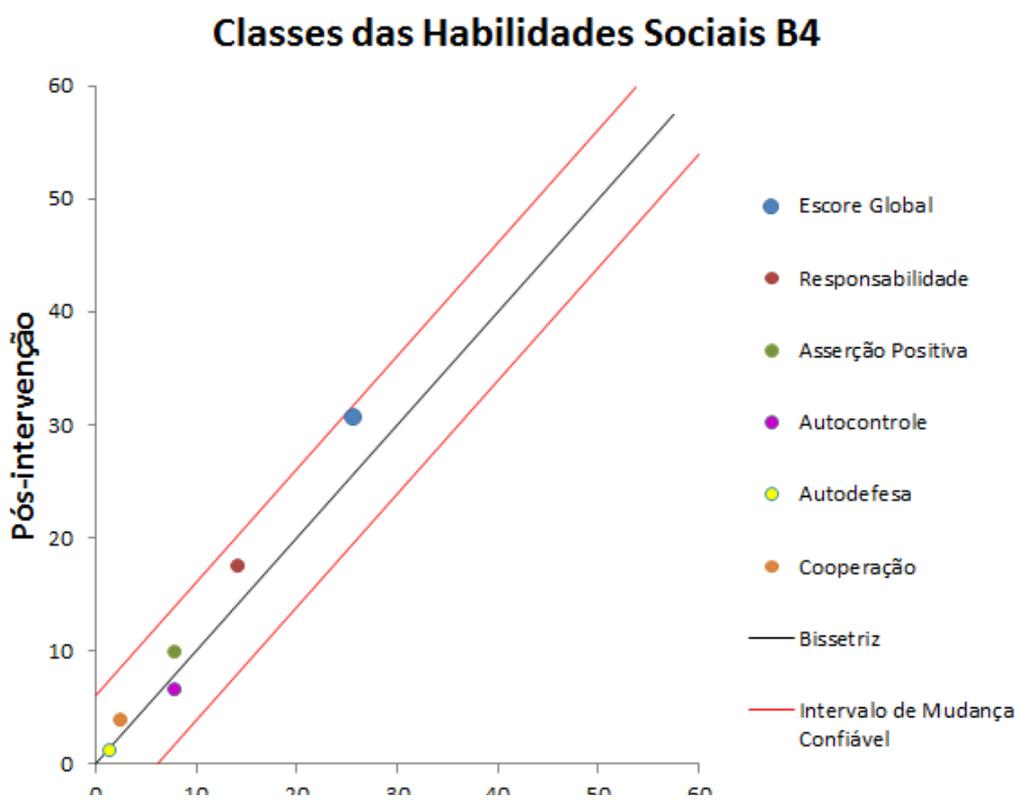


Figura 19. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 19 em associação a Tabela 28 e o diário de campo, nota-se que B4 apresentou melhora nas HS. Entretanto, verifica-se que B4 não atingiu a MPC no o score global das HS (Figura 19), quando comparado com ele mesmo, quando analisado em conjunto diante do programa percebe-se que o aluno atingiu uma MPC. Esse dado é devido ao cálculo do desvio-padrão e a média serem diferentes para cada análise. Além disso, durante o programa B4 assumia um comportamento inconstante, em algumas sessões respeitava a professora/pesquisadora, cooperava com as atividades, porém na maioria dos encontros o aluno exibia problemas de comportamento.

Em suma, os dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B4 obteve melhoras em três classes das HS e no score global, porém não é possível fazer afirmações sobre a confiabilidade dessas mudanças, uma vez que as classes das HS localizaram-se dentro do intervalo de confiança diagonal.

Participante B5

Quadro 40. Caracterização do participante B5

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B5	14	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	88%

O participante B5, inicialmente demonstrou ser agitado, nervoso, agressivo e desatento, devido à ausência do remédio, o qual deveria tomar todos os dias. Assim que o aluno voltou a tomar a medicação, o comportamento foi modificado, ficou calmo, atencioso, não mais se auto agredindo (morder a mão).

A sua participação no programa de Educação Física foi de forma assídua (88%), durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e demonstrou ter gostado das atividades propostas. B4 permanece na escola somente no turno matutino, durante este tempo frequenta as aulas do currículo e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Durante o programa, B5 assumia um comportamento pacífico, geralmente isolava-se dos demais alunos. B5 ao aproximar-se de seus colegas, esses o isolava, devido ao período em que o aluno ficou sem medicação. B2 relatou em uma das sessões, ter medo de B5, pois esse o agredia fisicamente. Na aula (02) foi necessário retirá-lo das atividades porque não seguia as instruções e regras emitidas pela professora/pesquisadora, além de perseguir seus colegas durante as atividades, dificultando o progresso das atividades. No entanto, observou-se que nas atividades dos jogos cooperativos, lutas e dança os colegas reaproximaram de B5, porém no conteúdo esporte, B5 voltou a ser excluído pelos colegas, devido a sua inabilidade com bola. Nesse momento a professora/pesquisadora mediu a situação para que o aluno pudesse participar de todas as atividades junto aos colegas, sendo uma das estratégias, amenizar o caráter competitivo do esporte, enfatizando a cooperação entre os alunos.

B5 era um dos alunos com maior participação nas aulas, respondia as perguntas e realizava todas as atividades, exceto àquelas que exigiam perda de contato com o solo como nas sessões (18 e 21). O aluno também se demonstrou zeloso com os materiais utilizados na aula, preservando sua lança de jornal (05, 07, 08, 10), cuidando de seu ovo de páscoa durante a aula para que esse não quebrasse (11).

Para uma melhor compreensão sobre B5, foram expostas no Quadro 41 algumas observações dos comportamentos exibidos pelo aluno durante o programa. Foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B5 por meio da análise conteúdo.

Quadro 41. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B5

Classe da HS	Observações
Civildade	Nas primeiras aulas (01, 02 e 03), B5 não cumprimentava a professora/pesquisadora, a partir da sessão (04) o aluno começou a responder a professora/pesquisadora com bom dia e a cumprimentá-la com um “oi” quando à via na escola. B5 despedia da professora com “tchau” a partir do encontro (8). Não tinha o costume de utilizar expressões de boas maneiras, no início o aluno empurrava o colega durante a roda de conversa e na formação das filas (01, 02, 04). Porém durante o programa notou-se que B5 cessou com esse comportamento (a partir da sessão 05), contudo, o uso das expressões ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora.
Cooperação	B5 não tinha o costume de colaborar com a professora/pesquisadora e nem com os colegas. O aluno raramente ofereceu ajuda, somente na sessão (21) B5 ofereceu ajuda à professora/pesquisadora. Observou-se

	que em algumas aulas (12, 18) B5 chamou B2 para participar das atividades. Ressalta-se que o aluno cooperava com as atividades desenvolvidas, exceto nas sessões (01, 02 e 21), as quais B5 ficou andando pela sala.
Autocontrole/ expressividade emocional	Expressou sentimento de alegria com as atividades de pega-pega (04, 06, 11), de imitar o índio (05, 07, 08, 10), demonstrou medo e insegurança em atividades que requeriam perda do contato com o solo (08, 21), principalmente no conteúdo ginástica. Notou-se que o B5 tinha dificuldades em nomear e reconhecer as emoções, exceto a alegria (12), mas com a mediação da professora/pesquisadora ao final da intervenção o aluno já compreendia outras emoções além da alegria. Em relação ao espírito esportivo B5 demonstrou ser indiferente quando o seu time vencer e perder em atividades competitivas (17, 19, 20, 24).
Empatia	Nas primeiras sessões (01, 02, e 04) B5 tinha dificuldade em observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo o que a professora/pesquisadora dizia, assim como pelos colegas, o aluno andava pela sala, sem prestar a atenção no que estava ao seu redor. A partir do encontro (05) o aluno começou a prestar atenção no que o colega e a professora/pesquisadora estavam dizendo. B5 dificilmente compreendia o outro (21), por exemplo, quando os óculos de B9 quebraram durante a atividade, esse ficou chateado e B5 não se importou com o fato. O aluno tinha dificuldades em compartilhar os objetos da aula com os colegas (20 e 24).
Assertividade	B5 apresentou dificuldades em expressar sentimentos de afetividade com raiva, tal sentimento não foi observado em nenhum momento do programa. Quando o aluno estava insatisfeito com algo chorava. B5 manteve um comportamento taciturno durante todo o programa. Não tinha o hábito de concordar e discordar, mesmo quando instigado pela professora/pesquisadora, por exemplo, na sessão (04), onde B8 o culpou por uma ato o qual não fez, B5 não reagiu, ficou olhando para a professora/pesquisadora. No entanto, o aluno realizava pedido, como ir ao banheiro e beber água (04, 08, 10, 17, 21, 22).
Acadêmica	O aluno durante a maior parte do programa seguiu as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora. Nas primeiras sessões (01, 02, e 04) durante o momento de apresentação do tema, B5 ficava andando pela sala, porém, observou-se que esse comportamento foi amenizado. O aluno geralmente respeitava o momento de participar das atividades, B5 tinha o hábito de levantar a mão ou chamar a professora/pesquisadora pelo nome quando pretendia solicitar algo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 41, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução das HS de B5 pré e pós-intervenção na Tabela 30, a qual apresenta os resultados da avaliação realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 18. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B5 na perspectiva dos três professores

B5									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	13	23	13	16	06	12	10,67	17	59,32%*
Assertão positiva	05	04	03	07	01	03	03	4,67	55,67%
Autocontrole	08	12	07	12	06	08	07	10,67	52,42%
Autodefesa	00	00	01	01	00	01	0,33	0,67	103%
Cooperação	03	04	01	05	00	01	1,33	3,33	150%
Global	23	32	18	32	10	20	17	28	64,7%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Pela Tabela 30, observa-se que, os três professores, Regente/sala, de Expressão Corporal e de Educação Física observaram mudanças nas HS de B5, nas avaliações pré e pós-intervenção.. Ainda de acordo com a Tabela 30, constata-se uma maior variação na classe cooperação, seguida da autodefesa, responsabilidade e assertão positiva, sendo que a menor influência do programa de Educação Física foi ao autocontrole. Esses dados são apoiados nos achados do diário de campo, pois B5 adquiriu comportamentos como cumprimentar (a partir da sessão 04), prestar a atenção no colega (a partir do encontro 05), manter contato visual durante a explicação da atividade (a partir da aula 12).

Dessa forma, ao realizar a média entre as avaliações dos professores, observar-se que B5 melhorou em todas as classes das HS mensuradas pelo SSRS-BR atingindo valores com significância estatística como demonstrado na Figura 20.

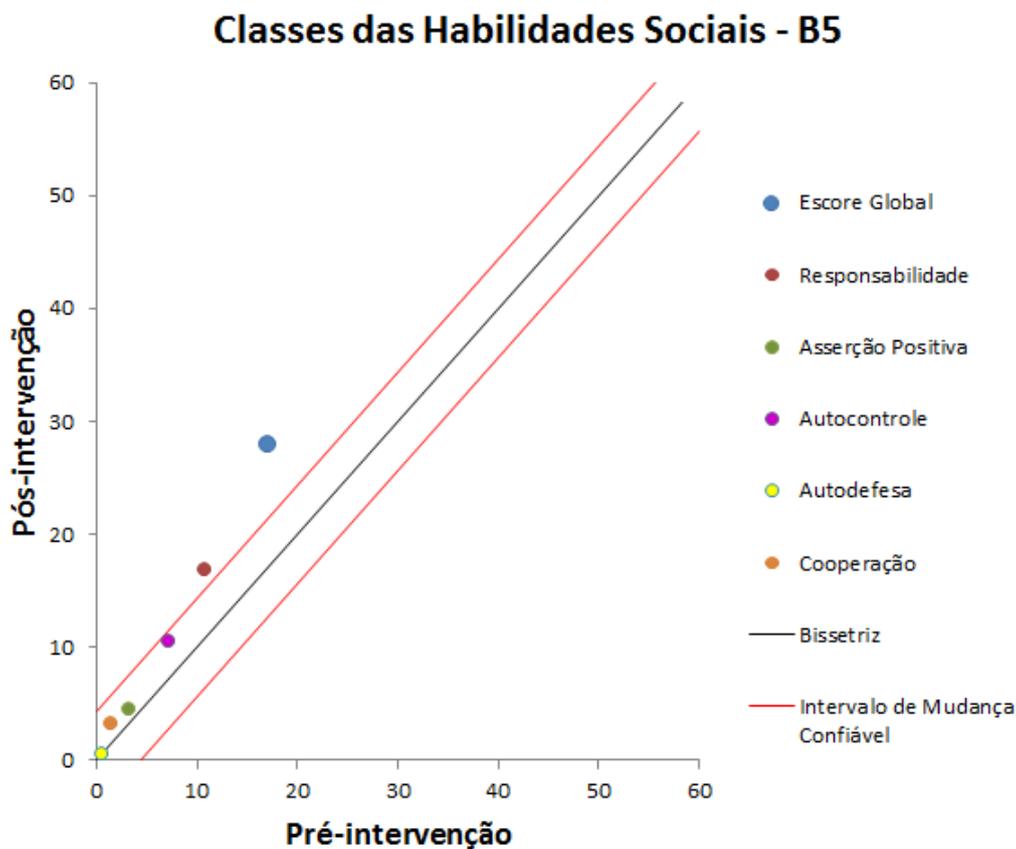


Figura 20. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 20 em conjunto com a Tabela 30 e o diário de campo nota-se que B5 apresentou melhora em todas as classes das HS, assim como no escore global. Na Figura 20, verifica-se que B5 atingiu a MPC escore global e na classe de responsabilidade. Esses dados corroboram com os dados encontrados na análise de conteúdo, pela qual, observou-se que o participante evoluiu em aspectos como cuidar dos materiais, aguardar a vez de falar, realizou as tarefas propostas, passou a utilizar o tempo livre adequadamente (não incomodava os colegas), demonstrava interesse pelas atividades propostas, seguia as instruções e regras e zelava pelos materiais utilizados.

Assim, com base nos dados alcançados por meio das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B5 obteve mudanças confiáveis no escore global das HS, bem como na classe responsabilidade, sendo essas alterações decorrentes do programa de Educação Física. As demais classes estão localizadas entre as linhas

vermelhas (limite de mudança confiável), assim as oscilações positivas não podem ser tomadas como mudanças confiáveis e podem ser resultado de erro de medida e não da intervenção realizada.

Participante B6

Quadro 42. Caracterização do participante B6

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B6	11	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	92%

O participante B6, inicialmente apresentou ter déficit de atenção, ser agitado, desordeiro e às vezes tinha um comportamento de empurrar os colegas. A sua participação no programa de Educação Física foi de forma assídua (92%), durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e demonstrou ter gostado das atividades propostas. B6 permanece na escola em ambos os turnos, matutino e vespertino, durante o período da manhã frequenta as aulas do currículo e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana). No período vespertino participava de atividades lúdicas, envolvendo pinturas e confecção de brinquedos.

Nas sessões iniciais, assim como a maioria dos alunos da turma B, o participante demonstrou um comportamento hiperativo, com alguns problemas de comportamento, por exemplo, brigar e ameaçar os colegas, perturbando as atividades em andamento e não atendendo a solicitação da professora/pesquisadora (01, 02). Porém era perceptível que esses comportamentos eram devido à sua turma, pois ainda nas primeiras aulas (03, 04), notou-se uma melhora no comportamento de B6. Sendo que, os comportamentos mencionados acima não ocorriam frequentemente, somente quando os colegas B1 e B4 o incomodavam.

No decorrer do programa, B6 demonstrou ser um menino carente, apresentando um repertório social adequado. No entanto, percebeu-se que em algumas sessões o aluno se isolava da turma (04, 06, 07, 11), além de não exibir comportamentos

de civilidade (01 a 12). B6 era um dos alunos com melhor participação nas aulas, respondendo as perguntas e realizando todas as atividades. Observou-se que o participante não tinha zelo com os materiais utilizados na aula, bateu a lança de jornal fortemente no chão e na carteira (05, 07, 08, 10), não cuidou do seu ovo de páscoa durante a aula e esse quebrou (11), porém ao final da intervenção observou-se que B6 tinha maior zelo pelos materiais utilizados na aula.

Para uma melhor compreensão sobre B6, foram expostas no Quadro 43 algumas observações dos comportamentos exibidos pelo aluno durante o programa, sendo que por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B6.

Quadro 43. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B6

Classe da HS	Observações
Civilidade	B6 não cumprimentava e despedia da professora/pesquisadora até a metade do programa (01 a 12). A partir desse momento o aluno começou a cumprimentá-la com um <i>oi</i> quando à via na escola. Não tinha o costume de utilizar expressões de boas maneiras, no início B6 empurrava ou agredia o colega durante a roda de conversa e na formação das filas (01, 02, 04). Porém durante o programa notou-se menor ocorrência desse comportamento. No entanto, o uso das expressões ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora.
Cooperação	B6 inicialmente (01, 02, 03, 04) não tinha o costume de colaborar com as atividades propostas, no entanto, a partir da sessão (05) começou a cooperar com as atividades. Observou-se que o aluno oferecia ajuda aos colegas, apanhou a lança de B8 ao chão e a entregou (05), como também oferecia ajuda a professora/pesquisadora para organizar as atividades e os materiais (09, 11, 12, 13, 14, 18, 21).
Autocontrole/ expressividade emocional	Expressou sentimento de alegria nas atividades de pega-pega (04, 06, 11), de criação de movimentos (18, 21), de imitação do índio (05, 07, 08, 10), além de demonstrar sentimento de tristeza quando as aulas foram ministradas em sala de aula (03, 05), quando não conseguiu achar o seu ovo de páscoa (11), contudo ficou contente quando o achou. Notou-se que o B6 tinha dificuldades em representar as emoções, exceto a alegria (12), mas com a mediação da professora/pesquisadora ao final do conteúdo ginástica observou que o aluno passou a representá-las muito bem. Em relação ao espírito esportivo B6 demonstrou ser indiferente quando o seu time perdia em atividades competitivas (17, 19, 20, 24), contudo expressava alegria quando venciam (20, 22, 24).
Empatia	Nas primeiras sessões (01, 02, 03) B6 tinha dificuldade em observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo o que a professora/pesquisadora dizia. O aluno geralmente isolava-se e fitava

	<p>um determinado local da sala (teto, janela, parede), sem prestar a atenção no que estava ao seu redor. No entanto, a partir da aula (04) B6 começou a focar a atenção no que estava acontecendo, além de prestar atenção, observar, ouvir e demonstrar interesse pelo que a professora/pesquisadora dizia. B6 começou a se interessar pelo que os colegas diziam a partir do encontro (12). O aluno não demonstrou ter dificuldades em compartilhar os objetos da aula com os colegas (08, 12, 20, 24), porém na atividade queimada B6 queria pegar a bola para queimar os seus colegas.</p>
Assertividade	<p>B6 durante todo o programa soube expressar sentimentos afetivos, como o desagrado por meio do semblante, na atividade de futebol, a qual não foi desenvolvida da forma a qual desejava (16), no entanto, no início do programa a maneira de B6 expressar os desagradados era mencionando palavras de baixo calão (04). Em alguns momentos demonstrava insatisfação com a atividade (03, 04, 19, 22), porém não solicitava a mudança para outra. B6 inicialmente não falava sobre si (01 a 07), a partir da sessão (08) notou-se que o aluno falava sobre e si, além de apontar qualidades e defeitos. Não tinha o hábito de concordar e discordar dos fatos, mas com a mediação da professora/pesquisadora foi possível observar ao final do programa que em alguns momentos B6 concordava ou discordava (18 e 20). No entanto esse comportamento ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora. B6 realizava pedido, como ir ao banheiro e beber água (04, 08, 10, 17, 21, 22).</p>
Acadêmica	<p>B6 durante a maior parte do programa seguiu as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora, porém nos primeiros encontros (01, 02, 03) o aluno ficava andando pela sala, não reparando o que estava acontecendo, contudo observou-se que esse comportamento foi amenizado ao longo do programa. B6 respeitou a sua vez de falar e realizar a atividade. A partir da sessão (09) notou-se que B6 começou a ignorar interrupções dos colegas durante a atividade, além de realizar perguntas e participar das discussões.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 42 a Tabela 32 representa a análise quantitativa da evolução das HS de B6 pré e pós-intervenção de acordo com a avaliação das dos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 19. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B6 na perspectiva dos três professores

B6									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	21	22	20	25	10	21	17	22,67	33,35%
Assertão positiva	15	15	06	13	08	13	9,67	13,67	41,36%
Autocontrole	12	11	08	11	07	11	09	11	22,22%
Autodefesa	08	10	04	08	04	09	5,33	09	68,85%
Cooperação	05	06	04	06	05	06	04	06	50%
Global	42	41	29	42	21	40	30,67	41	33,68%*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

*Estatisticamente significativa de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Observa-se na Tabela 32, que a classe com maior influência pelo programa de Educação Física foi o autocontrole, seguido da cooperação, assertão positiva e responsabilidade, sendo o autocontrole a classe com menor variação. Entretanto, nota-se uma discrepância entre a avaliação do professor regente/sala, para os professores de Expressão Corporal e de Educação Física na avaliação pré-intervenção. Contudo esse fato pode ser explicado pelo desempenho social do aluno em ambientes e estímulos diferenciados, pois de acordo com Del Prette e Del Prette (2011), o desempenho social, o qual pode oferecer indicativos de HS é dependente de fatores como situação, da pessoa e da cultura. Assim B6 emitia um desempenho social na sala de aula, enquanto que, nas aulas de Educação Física, por ser outro contexto, com situações diferentes, resultou em um desempenho social desigual.

Desta forma, os professores de Educação Física e Expressão Corporal observaram alterações no comportamento de B6, nas avaliações pré e pós-intervenção das HS, sendo que esses professores notaram melhora em todas as classes das HS avaliadas pelo SSRS-BR. Constata-se que as avaliações pós-intervenção dos três professores ficaram semelhantes. Dessa forma, ao realizar a média entre as avaliações

dos professores, observar-se que B6 melhorou em todas as classes das HS mensuradas pelo SSRS-BR.

Na Figura 21 encontra-se o resultado das análises estatísticas das classes de HS pré e pós-programa de Educação Física do participante B6.

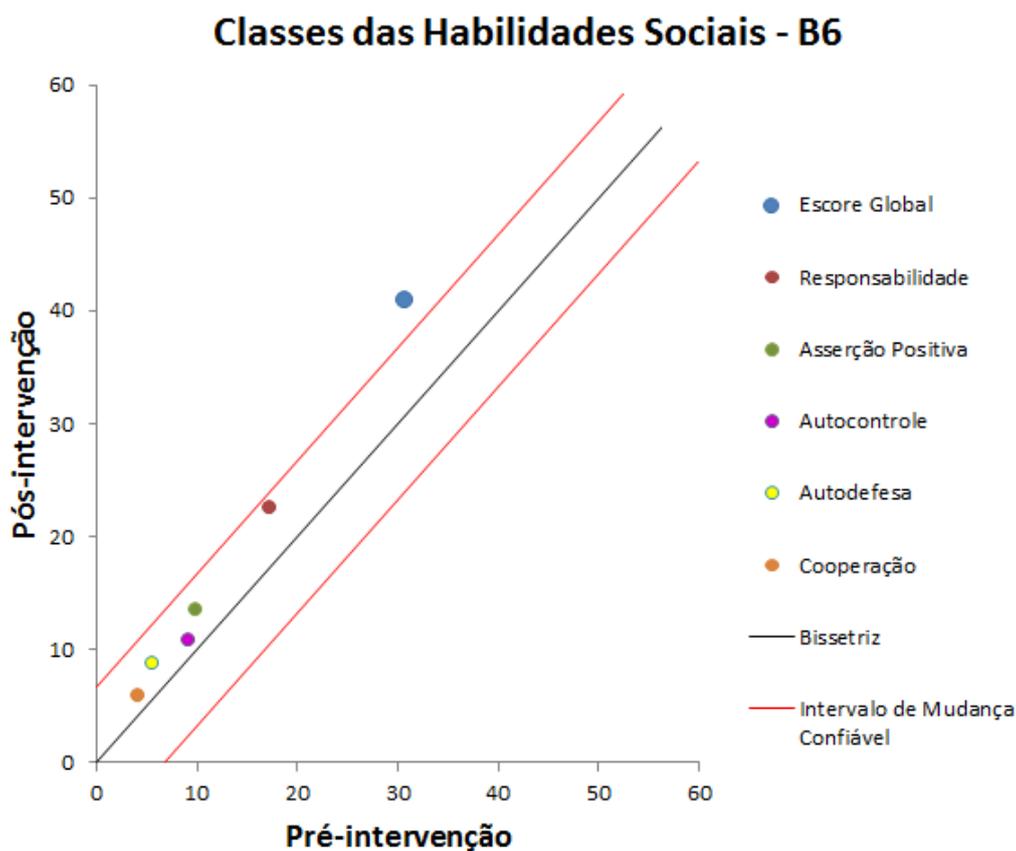


Figura 21. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 21 em conjunto com a Tabela 32 e as anotações do diário de campo, constata-se que B6 apresentou melhora em todas as classes das HS, assim como no escore global, sendo que este atingiu a MPC. Esses dados corroboram com os dados encontrados na análise de conteúdo, pela qual, observou-se que o participante evoluiu em aspectos como questionar de forma adequada frente às regras injustas, dialogar com os colegas apropriadamente, convidar os colegas para juntarem-se as atividades, auto elogiar, assemelhando aos dados expostos na Tabela 32 e Figura

21, pois tais comportamentos referem-se à asserção positiva. B6 ainda adquiriu comportamentos como cuidar dos materiais, esperar sua vez de falar, realizar as tarefas propostas, passou a utilizar o tempo livre adequadamente (não incomodava os colegas), demonstrava interesse pelas atividades propostas, seguia as instruções e regras e zelava pelos materiais utilizados.

Assim, com base nos dados alcançados por meio das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B6 obteve mudanças confiáveis no escore global das HS, sendo essas alterações decorrentes do programa de Educação Física. As demais classes estão localizadas entre as linhas vermelhas (limite de mudança confiável), assim as oscilações positivas não podem ser tomadas como mudanças confiáveis e podem ser resultado de erro de medida, não da intervenção realizada.

Participante B7

Quadro 44. Caracterização do participante B7

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B7	12	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	96%

A participante B7, inicialmente apresentou ter déficit de atenção, comportamentos hiperativos, tímida e carinhosa. A sua participação no programa de Educação Física foi de forma assídua (96%), durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e demonstrou ter gostado das atividades propostas. B7 permanece na escola no turno matutino, durante o período da manhã frequenta as aulas do currículo e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Nas sessões iniciais, assim como a maioria dos alunos da turma B, B7 demonstrou um comportamento agitado, problemas de comportamento, por exemplo, ameaçar e empurrar os colegas, perturbando as atividades em andamento e não atendendo a solicitação da professora/pesquisadora (01, 02, 03, 04). Porém foi perceptível que esses comportamentos eram devido à sua turma, pois ainda nas

primeiras aulas (05, 06), constatou-se uma melhora no comportamento de B7. Sendo que, os comportamentos mencionados acima não ocorriam com frequência.

No decorrer do programa B7 demonstrou ser uma menina carente e empenhava-se em cooperar com a professora/pesquisadora e os colegas de classe. No entanto, percebeu-se que inicialmente a turma rejeitava sua colaboração (01, 02, 03, 05, 08), observou-se que esse fato acontecia devido à forma agressiva com que B7 oferecia ajuda. Assim com a mediação da professora/pesquisadora a aluna alterou a forma de oferecer e solicitar ajuda e seus colegas passaram à aceitá-la. B7 não exibia comportamentos de civilidade (01 a 08) verbalmente, mas geralmente com abraços.

Observou-se que a participante não tinha zelo com os materiais utilizados na aula, batendo a lança de jornal fortemente no chão e na carteira (01, 03, 05, 07, 08), danificando as bolinhas utilizadas nas aulas de Ginástica. Para uma melhor compreensão sobre B7, foram expostas no Quadro 45 algumas observações dos comportamentos exibidos pela aluna durante o programa, sendo que por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B7.

Quadro 45. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B7

Classe da HS	Observações
Civilidade	B7 inicialmente não cumprimentava a professora com “bom dia”, mas com abraços e sorrisos (04). A aluna passou a cumprimentar e despedir utilizando as expressões verbais a partir da sessão (08). Não tinha o costume de utilizar expressões de boas maneiras, no início B7 empurrava o colega durante a roda de conversa e na formação das filas (01, 02, 03, 04). Porém durante o programa tal comportamento teve menor ocorrência. Contudo, o uso das expressões ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora.
Cooperação	Observou-se que B7 importunava os colegas (01, 02, 03, 04), porém tinha o costume de convidá-los para a atividade como, por exemplo, na aula (04), quando tentou levar o colega B2 e B8 para a atividade do índio. Esse comportamento era recorrente em todas as sessões, a aluna convidava os alunos dispersos para a atividade. Auxiliava a professora/pesquisadora na manutenção da ordem das atividades (03, 04, 06, 08, 12, 15, 17). Observou-se que a aluna oferecia ajuda aos colegas, apanhando a lança de B5 no chão e a entregando (03), como também oferecia ajuda a professora/pesquisadora para organizar as atividades e os materiais (01, 04, 09, 11, 12, 13, 14, 18, 21).
Autocontrole/ expressividade emocional	B7 inicialmente tinha um comportamento tímido (02, 03, 04, 05) quando a professora/pesquisadora dirigia a ela uma pergunta, ou chamava a sua atenção (03), abaixava a cabeça. A aluna demonstrou ter dificuldades em controlar a ansiedade (06, 07, 08, 09, 11, 12), em

	<p>atividades que B7 apreciava, assumia um movimento estereotipado, principalmente com as mãos, no entanto, com a mediação da professora/pesquisadora a aluna começou a controlar esses movimentos durante o restante da intervenção. A aluna expressou sentimento de alegria nas atividades de pega-pega (04, 06, 11), de criar movimentos (18, 21) de imitar o índio (05, 07, 08, 10). B7 soube representar e reconhecer as emoções (alegre, triste e assustado) (12). Além disso, B7 reconhecia quando um de seus colegas não estava bem (05,07, 18, 21, 23). Em relação ao espírito esportivo B7 demonstrou ficar contente com pulos e sorrisos quando o seu time venceu em atividades competitivas (17, 19, 20), e expressou descontentamento quando perderam (20, 22, 24) dizendo “ahh não”.</p>
Empatia	<p>Nos primeiros encontros (01, 02, 03, 04) B6 tinha dificuldade em observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo o que a professora/pesquisadora dizia. A aluna movimentava-se constantemente, importunava os colegas do lado e não prestava a atenção no que acontecia ao seu redor. No entanto, a partir da sessão (05) B7 começou a prestar atenção, observar, ouvir e demonstrar interesse pelo que a professora/pesquisadora dizia. A aluna não demonstrou ter dificuldades em compartilhar os objetos da aula com os colegas (08, 12, 18, 20 e 24). B7 na aula (22) elogiou os colegas B6, B9 e B1, esse comportamento ainda não era presente nas sessões anteriores, mesmo com o estímulo da professora.</p>
Assertividade	<p>B7 inicialmente, não reclamava quando os colegas a agredia, a aluna também os agredia, no entanto a partir do encontro (05), B7 começou a chamar a professora/pesquisadora e mencionar que o colega tinha a agredido. Notou-se que a aluna sabia expressar sentimentos de desagrado, principalmente em atividades que não queria fazer, sempre expressava um “Ahh tia” (01, 02, 03, 11, 12, 16, 17, 21). Porém ressalta-se que a aluna mesmo insatisfeita com a atividade não solicitava a mudança para outra. B7 não falava sobre si, somente a partir da sessão (12) notou-se que a aluna falava sobre e si, além de apontar qualidades e defeitos. B7 solicitava autorização para ir ao banheiro e beber água. Observou-se que B7 ao longo do programa aprendeu a pedir mudança de comportamento de forma adequada, pois no início do programa gritava com o colega ou com a professora/pesquisadora (01, 02, 04, 06, 08), mas com a mediação da professora/pesquisadora B7 ao solicitar mudança de comportamento pedia em uma entonação de voz adequada. Em algumas atividades dos jogos pré-desportivos B7 se impunha quando algo a desagradava.</p>
Acadêmica	<p>B7 atendeu aos pedidos parcialmente nas sessões (01, 02, 03, 04, 06) não realizando as atividades solicitadas pela professora/pesquisadora, no entanto, em determinados momentos a aluna acatava o que lhe era pedido, principalmente nas atividades práticas e no momento de realizar a roda de discussões. Durante a maior parte do programa seguiu as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora. Notou-se que a aluna B7 respeitava a sua vez de falar e realizar a atividade. Contudo a aluna tinha dificuldades em realizar perguntas,</p>

era necessário à mediação da professora/pesquisadora, principalmente nos momentos inicial e final. Observou-se também que B7 tinha dificuldades de iniciar e manter uma discussão (01 a 06), porém aos poucos a aluna começou a iniciar conversas, no entanto de forma discreta (12, 17, 19, 21, 23).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 45, a Tabela 34 apresenta a evolução das HS de B7 pré e pós-intervenção obtida pela avaliação realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 20. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B7 na perspectiva dos três professores

B7									
Habilidades	Professores								Variação (%)
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	25	22	12	23	19	19	18,67	21,33	14,24%
Assertão positiva	15	10	02	06	09	11	8,67	09	3,8%
Autocontrole	12	08	07	11	15	08	11,33	09	20,54%
Autodefesa	09	07	00	05	05	05	4,67	5,67	21,41%
Cooperação	06	04	00	05	02	05	2,67	4,67	74,94%
Global	46	36	17	36	35	37	32,67	36,33	11,20%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial
- Manteve o escore inicial
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

A Tabela 34 demonstra uma discrepância entre a avaliação do professor regente/sala, para os professores de Expressão Corporal e de Educação Física na avaliação pré-intervenção e pós-intervenção. Contudo esse fato pode ser explicado pelo desempenho social do aluno em ambientes e estímulos diferenciados, pois de acordo com Del Prette e Del Prette (2011), o desempenho social, o qual pode oferecer indicativos de HS é dependente de fatores como situação, da pessoa e da cultura. Assim B7 inicialmente emitia um desempenho social em sala de aula, enquanto que, nas aulas

de Educação Física, por ser outro contexto, com situações diferentes, resultou em um desempenho social desigual.

Entretanto, ao realizar a média entre as avaliações dos professores, observar-se que o programa de Educação Física teve maior influência na classe cooperação, seguida da autodefesa, autocontrole e responsabilidade, sendo a asserção positiva com menor variação. Os dados obtidos na Tabela 34 são subsidiados pelas anotações em diário de campo, uma vez que, observou um escasso comportamento de colaboração de B7 no início do programa, e no decorrer do mesmo foi adquirindo tais comportamentos. Além disso, observou que a participante adquiriu comportamentos assertivos, como por exemplo, solicitar mudança de comportamento.

Na Figura 22 encontra-se o resultado da análise estatística das classes de HS pré e pós-programa de Educação Física da participante B7.

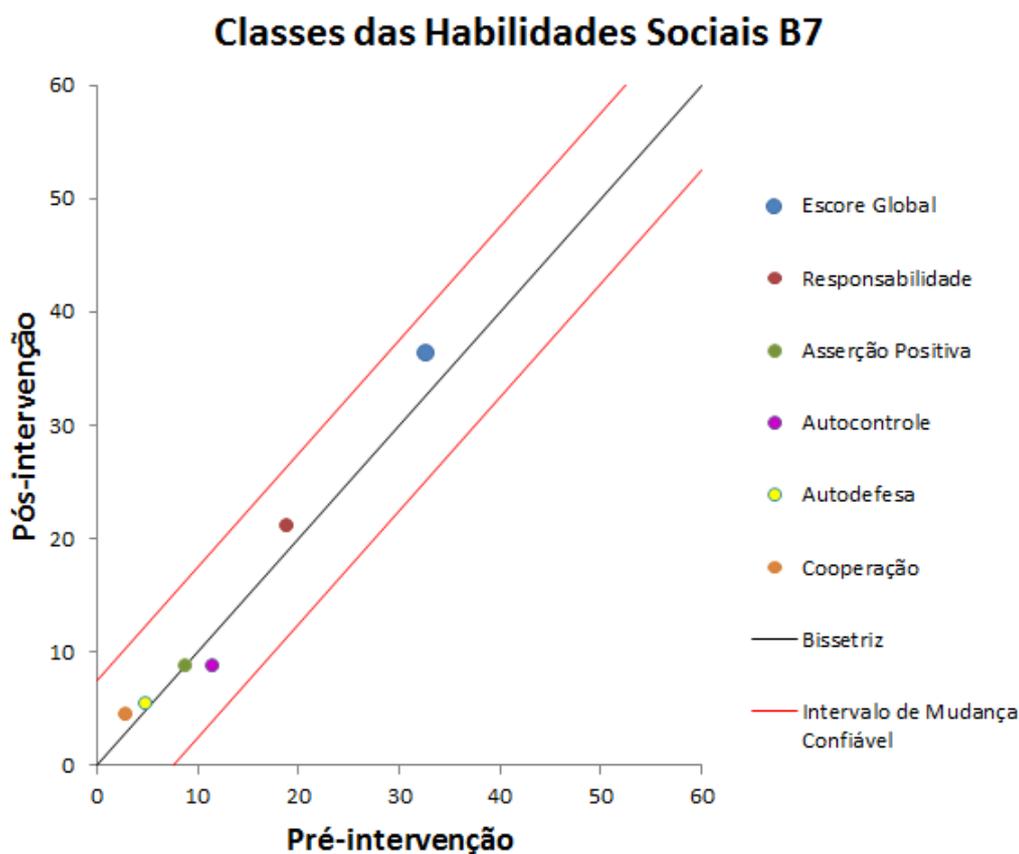


Figura 22. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 22 associando a Tabela 34 e ao diário de campo, nota-se que B7 apresentou melhora em quatro das cinco classes das HS, assim como no escore global. Esses dados corroboram com os dados encontrados na análise de conteúdo, pela qual, observou-se que o participante evoluiu em aspectos como cuidar dos materiais, aprender a oferecer e solicitar ajuda, iniciar e manter uma discussão, realizar as tarefas propostas, passou a utilizar o tempo livre adequadamente (não incomodava os colegas), demonstrava interesse pelas atividades propostas, seguia as instruções e regras, além de aprimorar o comportamento assertivo.

Entretanto, com base nos dados alcançados por meio das análises estatísticas (Figura 22) do SSRS-BR pode-se concluir que B7 não obteve mudanças positivas confiáveis no escore global das HS, assim como nas demais classes, pois estão localizadas entre as linhas vermelhas (limite de mudança confiável), desta forma as oscilações positivas não podem ser tomadas como mudanças confiáveis e podem ser resultado de erro de medida, não da intervenção realizada.

Participante B8

Quadro 46. Caracterização do participante B8

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B8	11	F	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	100%

O B8, do gênero feminino, é uma criança de 11 anos de idade, com diagnóstico de síndrome de Down, é expressiva, agitada, egocêntrica, ansiosa, algumas vezes manhosa. B8 demonstra uma atenção reduzida, dificuldades na fala e problemas de comportamento (agredir, ameaçar e intimidar os colegas, interromper as conversas, perturbar as atividades em andamento, não ouvir o professor e comportamentos repetitivos de ignorar seus colegas, constantemente se isolar da turma, ficar de braços cruzados e de costas para o que estava acontecendo na aula). B8 permanece na escola no turno matutino, durante o período da manhã frequenta as aulas do currículo e atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por

semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Sua frequência no programa foi assídua (100%), a sua participação no programa oscilante, uma vez que, em algumas aulas a participante não colaborava e assumia condutas de fuga, enquanto que em outras, B8 participava com empolgação e dedicação. B8 geralmente chegava às sessões com expressão de desânimo, e demonstrava não querer participar das atividades, porém com a mediação da professora/pesquisadora ao longo do programa a aluna chegava alegre e com vontade de participar das atividades. Nas sessões finais, a partir da (18) B8 chegava à aula e dialogava sobre fatos que havia acontecido com ela no dia anterior. Ao final da intervenção, despedia-se após cantarmos a música de encerramento, porém nas aulas (01 a 11), B8 não tinha este hábito, foi após a professora/pesquisadora inserir as habilidades de civilidade nas intervenções (cumprimentar, despedir, expressões de boas maneiras) que B8 começou a utilizá-las. Entretanto em determinados momentos da intervenção deparou-se com algumas barreiras devido ao comportamento manhoso de B8.

Conforme o diário de campo, B8 não apreciava atividades em que não era o elemento principal, o que desencadeava comportamentos repetitivos de ignorar o professor e seus colegas e isolar em um canto da sala de braços cruzados e de costas para o que estava acontecendo na aula, demonstrou ter limitações no autocontrole diante de conflitos em atividades de grupo. Inicialmente apresentou dificuldades em partilhar objetos com os colegas, não cooperar com as atividades propostas e realizar brincadeira em momentos inadequados. No entanto, durante o programa, com a mediação da pesquisadora e juntamente com os estímulos das atividades a participante, minimizou os comportamentos mencionados anteriormente.

Por meio do diário de campo, foi possível observar ainda que B8 possui expressividade emocional, reconhecia os seus sentimentos e do grupo, além de expressá-los, tal fato foi perceptível nas aulas (2, 3, 12, 15, 18). Para a compreensão de uma maneira global sobre B8, foram expostas no Quadro 47, algumas observações sobre os seus comportamentos sociais durante a intervenção, pois por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B8.

Quadro 47. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B8

Classe da HS	Observações
Civildade	Nas primeiras sessões (01 a 11), a aluna não cumprimentava a professora/pesquisadora, não utilizava expressões de boas maneiras. Porém a partir da sessão (12) B8, começou a responder o bom dia da professora/pesquisadora, como também o tchau, além de cumprimentá-la fora do ambiente da aula. Contudo o uso das expressões ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora. No início B8 empurrava os colegas durante a roda de conversa, na formação das filas e no decorrer das atividades (01, 02, 03, 04, 05, 06). Porém durante o programa notou-se menor ocorrência desse comportamento.
Cooperação	A aluna inicialmente não tinha o costume de cooperar com a professora/pesquisadora (01 a 07) e nem com os colegas na aula, mas durante o programa, começou a participar das atividades e oferecer ajuda a professora/pesquisadora para carregar material.
Autocontrole/ expressividade emocional	B8 aparentou ter dificuldades em expressar sentimentos, raramente demonstrava-se alegre, observou-se essa expressão somente em algumas aulas, em atividades específicas como pega-pega (04, 06, 11) na dança do índio (07 e 10) e na criação de movimentos (12, 18, 21) e mesmo assim de forma sutil. A aluna demonstrou ser indiferente em relação a situações de competição, não esboçou nenhuma expressão quando seu time vencia ou perdia (16 e 17).
Empatia	Nos primeiros encontros (01 a 06) B8 não observava, não prestava a atenção e não mantinha um contato visual, com a professora/pesquisadora enquanto explicava a atividade (a aluna saía da roda e mexia nos materiais que estavam a sua volta). Entretanto esses comportamentos foram sendo modificados ao decorrer do programa, B8 aos poucos começou a prestar atenção por um tempo maior, aprendeu a manter o contato visual quando alguém estava falando com a mesma. Observou-se que a aluna tem dificuldades em partilhar objetos desde o início do programa e esse comportamento perdurou durante toda a intervenção, B8 não passava a bola para o colega do time, não emprestava a sua bolinha ou a peteca para o colega, mesmo a professora/pesquisadora mediando à situação a aluna não partilhava o objeto.
Assertividade	B8 apresentou-se muito bem na atividade de apresentar, se auto elogiou e comentou sobre as coisas que mais apreciava (2). Quando acontecia alguma coisa que B8 não gostava ela isolava-se e exibia um comportamento manhoso. Foi necessária a mediação da professora/pesquisadora para que a aluna aprendesse a mencionar quando não queria algo, no entanto, B8 minimizou o comportamento manhoso, mas não mencionava o motivo. A aluna tem dificuldades de lidar com críticas e gozações dos colegas, quando aconteceu B8, ficava nervosa, porém observou-se que esse comportamento era recorrente nas aulas iniciais (01 a 08) e foi amenizando durante o programa.

Acadêmica	B8 raramente seguiu as regras e as instruções das atividades, era necessário que a professora/pesquisadora constantemente interrompesse a atividade para chamar a sua atenção, pois a aluna interrompia a atividade impedindo o progresso da mesma. Porém observou-se que a aluna apresentou melhora a partir da sessão (12), B8 começou a seguir as instruções e as regras das atividades. B8 apresentou dificuldades em ignorar as gozações do colega no início do programa, no entanto, foi possível notar que a partir da aula (18), a aluna algumas vezes ignorava essas gozações. Nas primeiras sessões (01 a 07) no momento de apresentação do tema, B8 não gostava de participar, se isolava, era preciso que a professora/pesquisadora a chamasse sempre. Entretanto observou-se que a partir da aula (08) este comportamento não mais ocorreu. É importante ressaltar que a aluna respeitava sua vez de falar e participar das atividades na maioria das vezes.
-----------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos mencionados no Quadro 47, pode-se ter uma análise quantitativa da evolução das HS de B8 pré e pós-intervenção na Tabela 36, o qual apresenta os resultados da avaliação realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física) pré e pós-intervenção.

Tabela 21. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B8 na perspectiva dos três professores

Habilidades	B8									
	Professores								Média	Variação (%)
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal		Pré	Pós		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós				
Responsabilidade	16	21	15	19	12	20	14,33	20	39,56%*	
Asserção positiva	07	03	03	06	08	11	06	6,67	11,16%	
Autocontrole	09	11	04	09	10	11	7,67	10,33	34,68%	
Autodefesa	05	03	02	05	03	09	3,33	5,67	70,27%	
Cooperação	03	03	01	04	02	07	02	4,67	133,5%	
Global	27	30	19	29	24	38	23,33	32,33	38,57%*	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção

*Estatisticamente significante de acordo com Método JT.

LEGENDA:

- Aumento do escore em relação à avaliação inicial**
- Manteve o escore inicial**
- Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial**

Analisando a Tabela 36, nota-se que a classe com maior variação proporcionada pelo programa foi a cooperação, seguida da autodefesa, responsabilidade e autocontrole, sendo a classe com menor variação a asserção positiva. Tais dados corroboram com as anotações do diário de campo, B8 demonstrou evoluir na aquisição das HS, uma vez que, parou de exibir comportamentos de s repetitivos de ignorar o professor e seus colegas, de constantemente se isolar da turma com os braços cruzados e de costas para o que estava acontecendo na aula, quando não era o elemento principal, observava, prestava atenção e participava das atividades propostas, cumprimentava e despedia, colaborava com as atividades desenvolvidas, minimizou comportamentos agressivos de agredir os colegas, e reduziu as afrontas à professora/pesquisadora. Tais comportamentos representam a classe de cooperação, responsabilidade e autodefesa.

Todos os professores observaram melhora nas HS de B8, o que ocasionou uma melhora no escore global das HS e com valor com significância estatística, como representado na Figura 23.

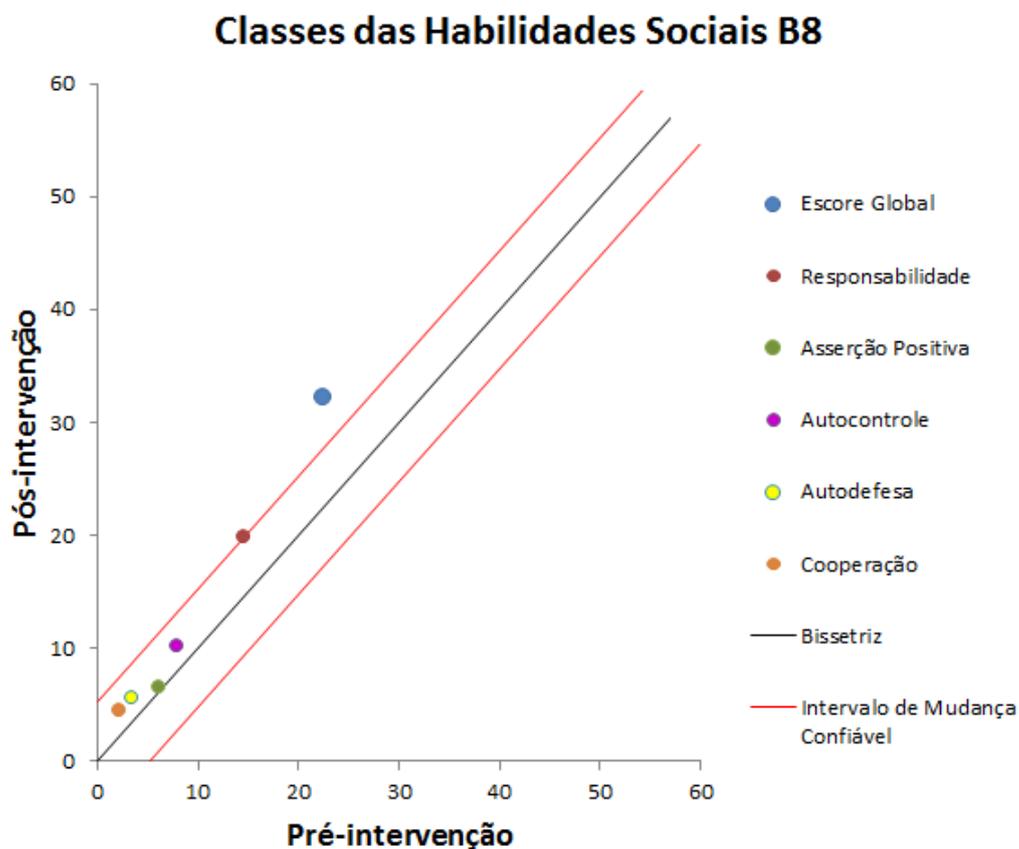


Figura 23. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 23 em conjunto com a Tabela 36 e o diário de campo, constatou-se que B8 apresentou melhora em todas as classes das HS. No decorrer do programa B8 adquiriu comportamentos de responsabilidade/acadêmica, como seguir regras e instruções, demonstrar interesse pelas atividades propostas, aprimorou o seu autocontrole, pois começou a responder apropriadamente a gozações dos colegas, aprendeu a cooperar com a professora/pesquisadora e com as atividades desenvolvidas em grupo.

É possível observar ainda que, além do score global das HS ter atingido a MPC, a classe responsabilidade também atingiu uma MPC. As demais classes estão localizadas entre as linhas de intervalo de mudança confiável, assim não se pode afirmar que as alterações foram consequência do programa de Educação Física, e podem ser atribuídas a erros de medida. Com base nos dados alcançados por meio da análise de conteúdo e das análises estatísticas do SSRS-BR pode-se concluir que B8 obteve uma melhora positiva e confiável nas HS global e essas foram decorrente do programa de Educação Física

Participante B9

Quadro 48. Caracterização do participante B9

Nome	Idade	Gênero	Atividades Extracurriculares	Terapia	Frequência
B9	12	M	Música, Expressão Corporal, Brinquedoteca, Educação Física	Fonoaudiologia	79%

O participante B9 demonstrou ser um aluno com déficit de atenção, tímido e resistente às mudanças, às vezes ficava agitado e emitia comportamentos agressivos. A sua frequência no programa de Educação Física foi de 79%, durante a maioria das aulas de Educação Física participou com empolgação e pouco demonstrava ter apreciado as atividades propostas. B9 permanece na escola no turno matutino e frequenta as aulas do currículo, além de atividades extracurriculares como, Música (uma vez por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Brinquedoteca (uma vez por semana) e Expressão corporal (uma vez por semana).

Na maioria das aulas B9 chegava apático, e demonstrava não querer participar das atividades, e mesmo com a mediação da professora/pesquisadora ao longo do programa, tentando o incentivar, raramente ele demonstrou disposto. Entretanto, observou-se que em algumas atividades como brincadeiras de Pique-corrente (06), Pega-pega (11) e Cesta móvel (22) B9 expressava vontade de participar.

O participante raramente cumprimentava e despidia da professora/pesquisadora, mesmo com a inserção das habilidades de civilidade nas sessões (cumprimentar, despedir, usar expressões de boas maneiras) B9 não as utilizou. No decorrer do programa, B9 demonstrou ser um menino isolado, raramente se relacionava com todos os colegas, para que houvesse um diálogo era necessária a mediação da professora/pesquisadora, caso contrário B9 preferia manter contatos somente com B2 e B7.

Observou-se que o participante era zeloso com os materiais utilizados na aula, conservando a sua lança de jornal, preocupava se com o uso adequado (02, 03, 04) B9 perguntava a professora/pesquisadora se estava correto. No momento de guardar os materiais, os guardava cuidadosamente. Para uma melhor compreensão sobre B9, foram expostas no Quadro 49 algumas observações dos comportamentos exibidos pelo aluno durante o programa, sendo que por meio da análise conteúdo foi possível observar e categorizar os comportamentos emitidos por B9.

Quadro 49. Observações sobre alguns comportamentos sociais de B9

Classe da HS	Observações
Civilidade	B9 raramente cumprimentava a professora/pesquisadora durante todo o programa, (02, 8, 10, 12, 21). B9 também não tinha o costume de utilizar expressões de boas maneiras, empurrava ou agredia o colega durante a roda de conversa e na formação das filas (01, 02, 03, 04). Porém durante o programa notou-se menor ocorrência desse comportamento. Entretanto o uso das expressões ficou restrito a mediação da professora/pesquisadora.
Cooperação	B9 no início do programa não demonstrou muito interesse em cooperar com a professora/pesquisadora e com as atividades, notou-se que esse comportamento diminuiu a partir da sessão (10). Notou-se que no final do programa B9 solicitava para a professora/pesquisadora deixá-lo ajudar na aula (19, 22, 23). Raramente o B9 oferecia ajuda aos colegas, no conteúdo ginástica (18 e 21) o aluno solicitou e ofereceu ajuda aos amigos para realizar os movimentos, principalmente os colegas B2 e B7.
Autocontrole/	B9 demonstrou ter autocontrole, porém em situações de conflito com

expressividade emocional	os colegas, o aluno chorava e assumia um comportamento agressivo (08, 15, 23). Porém o aluno expressou sentimento de alegria em algumas atividades de pega-pega (04, 06, 11), de criar movimentos (18, 21) e nos jogos pré-desportivos (19, 20, 22), assim como soube expressar sentimento de raiva, quando um colega lhe importunava (09 e 23). B9 soube representar e reconhecer as emoções (alegre, triste e assustado) (12). Em relação ao espírito esportivo B9 demonstrou expressão de estar contente com sorrisos quando o seu time venceu em atividades competitivas (17, 19, 20), e expressou um semblante triste quando perderam (20, 22, 24).
Empatia	B9 tinha dificuldade em observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo o que a professora/pesquisadora dizia (01 a 04). No entanto, a partir do encontro (05), B9 começou a prestar atenção, observar, ouvir e demonstrar interesse pelo que a professora/pesquisadora dizia. B9 começou a se interessar pelo que os colegas diziam a partir da sessão (16) anteriormente ficava cabisbaixo, ou não se mantinha na roda. O aluno não demonstrou ter dificuldades em compartilhar os objetos da aula com os colegas (08 e 12), porém no final do programa B9 não queria partilhar os objetos durante as atividades (21 a 24). Observou-se que B9 interagiu muito bem com os colegas B2 e B7 e durante as aulas B9 compreendia os sentimentos desses colegas, por exemplo, quando B2 não estava bem, o aluno recorreu à professora/pesquisadora dizendo que o B2 estava doente (06).
Assertividade	B9 isolava-se em alguns momentos (02, 05, 06, 09, 13, 15, 21), quando não queria participar das atividades, não se pronunciando. Mesmo com a mediação da professora/pesquisadora o aluno recusava a mencionar o porquê não queria participar da atividade. B9 na maioria das vezes em que era agredido por um dos colegas o aluno chamava a professora/pesquisadora (01, 03, 04, 05, 14, 19, 23). B9 geralmente solicitava mudança de comportamento dos colegas (04, 07, 09, 11, 12, 22). B9 sempre realizou pedido para ir ao banheiro, beber água e ser o ajudante da aula.
Acadêmica	B9 atendia ao pedido parcialmente nas sessões (01 a 04) não realizava as atividades solicitadas pela professora/pesquisadora. Entretanto em alguns momentos o aluno acatava o que lhe era pedido, principalmente nas rodas de discussões. Durante a maior parte do programa seguiu as regras e as instruções emitidas pela professora/pesquisadora. B9 respeitava a sua vez de falar e realizar a atividade, assim como, realizava perguntas, nos momentos inicial e final da aula. B9 apresentou dificuldades em ignorar as gozações do colega (01, 03, 08, 09). Contudo foi possível observar que a partir da sessão (21), algumas vezes eram ignoradas por parte de B9.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações das aulas e análise de conteúdo do Diário de Campo.

Além dos comportamentos sociais mencionados no Quadro 49, pode-se ter uma análise quantitativa dos resultados de B9 pré e pós-intervenção na Tabela 38, a qual apresenta os resultados da avaliação das HS realizada pelos professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física).

Tabela 22. Resultado da avaliação referente às Habilidades Sociais de B9 na perspectiva dos três professores

Habilidades	B9								Variação (%)
	Regente/Sala		Educação Física		Expressão Corporal		Média		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Responsabilidade	15	17	16	17	17	16	16	16,67	4,18%
Assertão positiva	07	07	07	07	05	06	6,33	6,67	5,37%
Autocontrole	09	08	07	08	16	11	10,67	09	-0,84%
Autodefesa	05	05	03	03	04	04	04	04	00
Cooperação	03	04	02	02	02	03	2,33	03	28,75%
Global	30	31	27	28	30	28	29	29	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados das avaliações do SSRS-BR pré e pós-intervenção.

LEGENDA:

	Aumento do escore em relação à avaliação inicial
	Manteve o escore inicial
	Decréscimo do escore em relação à avaliação inicial

Pela Tabela 38, nota-se que para os três professores (Regente/sala, Expressão Corporal e Educação Física) praticamente mantiveram os resultados correspondentes às HS pré e pós-intervenção de B9. Ainda conforme a Tabela 38 observa-se que houve uma pequena variação nas classes das HS, sendo que o programa de Educação Física influenciou sutilmente na classe cooperação, responsabilidade e assertão positiva, enquanto o autocontrole obteve influência negativa, e para a autodefesa não houve variação. Tais resultados também foram constatados no diário de campo, a evolução de B9 nas classes cooperação, assertividade, empatia e responsabilidade foram pontuais. Os resultados diferiram somente a cerca da classe autocontrole, uma vez que, pela análise de conteúdo, foi possível averiguar pequenas evoluções desta classe, exposto no Quadro 49. As observações do diário de campo a

cerca das HS oscilaram, assim como as respostas da Tabela 38, o que pode ter ocasionado uma estabilidade no escore global das HS.

A Figura 24 apresenta o resultado das análises estatísticas das classes de HS pré e pós-programa de Educação Física do participante B9.

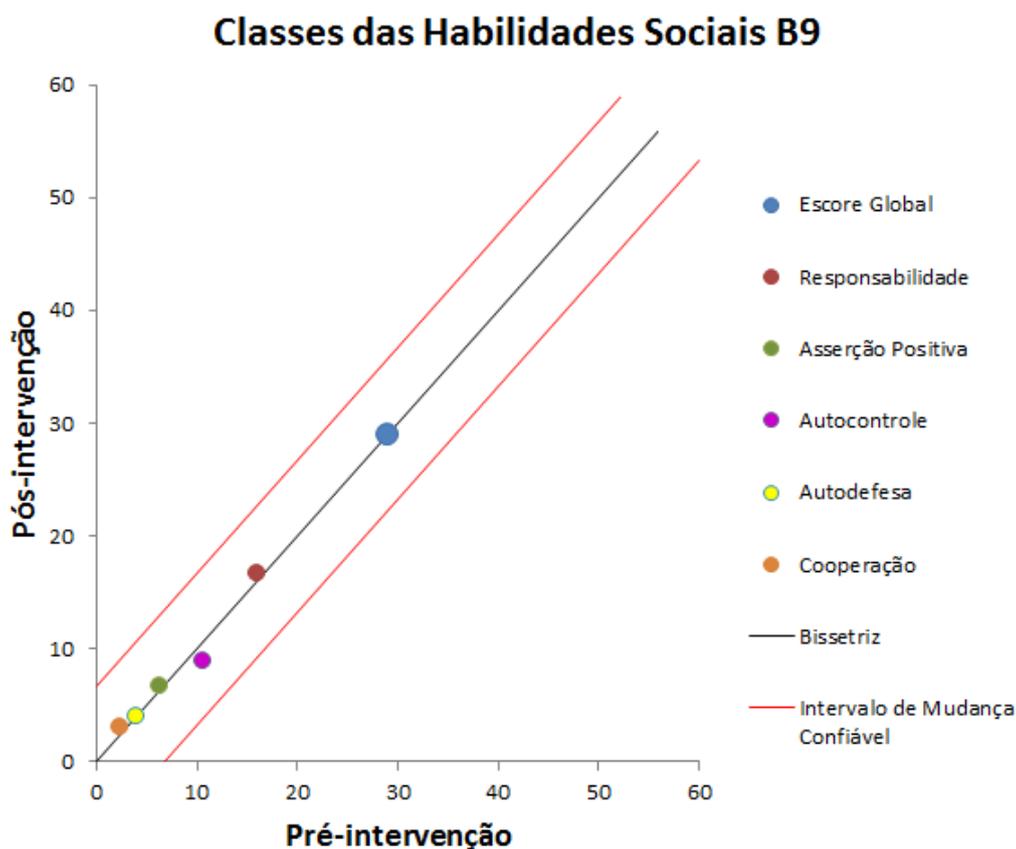


Figura 24. Resultado da avaliação pré e pós-intervenção das classes e escore Global das Habilidades Sociais do B9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisar a Figura 24 em conjunto com a Tabela 38 e as anotações do diário de campo, nota-se que o escore global das HS de B9 permaneceu no mesmo ponto, o que indica a estabilidade do participante em relação às HS após o programa de Educação Física. Esses dados corroboram com os dados encontrados na análise de conteúdo, pela qual, observou-se que o participante praticamente manteve os seus comportamentos sociais durante o programa, entretanto, observou-se pequenas

evoluções nas classes cooperação, empatia, assertividade, responsabilidade, como exposto no Quadro 49.

Baseado nos dados alcançados por meio das análises estatísticas (Figura 24) do SSRS-BR pode-se concluir uma ausência de mudança no escore global das HS de B9, assim como nas demais classes, pois a avaliação pré e pós-intervenção foi a mesma. Contudo ao analisar o diário de campo em conjunto com a lista de frequência do participante, verificou-se que inicialmente B9 tinha algumas HS adquiridas, e na metade do programa começou a aprimorá-las principalmente a partir da sessão (12), porém entre os encontros (17 a 20) B9 não compareceu ao programa e quando retornou os comportamentos apresentados diferenciava-se daqueles observados anteriormente. No regresso de B9 apresentou mais agressivo com os colegas, ignorando as instruções da professora/pesquisadora, não aceitou a participar das atividades propostas, somente de algumas. Quando B9 foi questionado sobre suas faltas somente sorriu e disse que estava doente. Assim, pode-se inferir que as quatro faltas consecutivas do participante ao programa pode ter influenciado no resultado obtido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido sob a justificativa de que as pessoas com DI podem apresentar dificuldades em adquirir e expressar suas HS, havendo necessidade de desenvolver práticas educativas com esse intuito, orientadas para esse público. Conforme revisão de literatura há indícios de que a Educação Física possa contribuir na aquisição de comportamentos sociais e no desempenho motor de estudantes com e sem deficiência. Contudo observa-se a escassez de pesquisas reunindo a DI, Educação Física e as HS.

Nos últimos cinco anos as pesquisas envolvendo Educação Física e DI, empregaram a atividade física a essa população com a justificativa que as pessoas com DI apresentam altos níveis de inatividade física. A instrumentalização da Educação Física como meio de promoção à saúde de pessoas com DI faz com que estudos com abordagem educacional ou sócia cultural não sejam prioridade. Desse modo, verifica-se que há muito a ser explorado no universo da Educação Física escolar e a DI, sobretudo na perspectiva da cultura corporal.

Desse modo, a presente pesquisa propôs um programa de Educação Física baseado na cultura corporal para crianças e adolescentes com DI e baseando nos objetivos propostos e nos resultados alcançados pode-se inferir que o programa de Educação Física influenciou positivamente no desenvolvimento e/ou aprimoramento das HS dos participantes do estudo, visto que dos 16 participantes 12 atingiram uma mudança positiva confiável nas HS global.

Em relação à sistematização e aplicação do programa de Educação Física na perspectiva da cultura corporal, verificou-se que a intervenção proposta foi capaz de desenvolver e/ou aprimorar as HS de crianças e adolescentes com DI. O programa proposto envolveu conteúdos como Dança, Jogo, Luta, Ginástica e Esporte, ocorrendo de forma lúdica e compreendendo princípios pedagógicos. Durante as sessões procurou-se utilizar estratégias de intervenção junto às crianças e adolescentes com DI para atingir os propósitos deste estudo. Assim, as estratégias empregadas foram instruções diretas e claras; as intervenções aconteceram sempre em círculo para facilitar o contato visual dos participantes com a professora/pesquisadora; elogiar comportamentos sociais

competentes; lembrar as atividades das aulas anteriores; utilizar diferentes recursos e materiais pedagógicos; estruturar uma sequência fixa de sessão para facilitar a organização temporal e estimular a autonomia das crianças e dos adolescentes durante as atividades.

As classes de HS mais influenciadas pelo programa de Educação Física, de acordo com o formulário das HS (SSRS-BR), diferiram da Turma A para a Turma B, dessa forma, as classes das HS mais influenciadas na turma A foram respectivamente, autodefesa (47,88%), cooperação (32,07%), autocontrole (31,99%), responsabilidade (31,56%) e asserção positiva (15,05%). Enquanto que na Turma B foram respectivamente, cooperação (71,31%), autodefesa (58,4%), asserção positiva (31,39%), responsabilidade (27,41%) e autocontrole (11,33%). Além disso, constatou-se que um programa de Educação Física sistematizado com base nas experiências prévias dos alunos e considerando a cultura corporal de cada um, proporcionou estímulos favoráveis ao desenvolvimento social, motor, cognitivo e efetivo.

Se por um lado foi muito interessante e produtivo vivenciar o cotidiano da instituição e desenvolver a pesquisa em um ambiente familiar aos alunos, por outro lado, houve necessidade de ajustes do programa ao planejamento institucional. Nesse sentido, há que se reconhecer a limitação na autonomia do pesquisador e a impossibilidade de evitar que algumas interferências ocorressem. Além disso, o curto período de intervenção para desenvolver tão vasta gama de conteúdos da Educação Física (Jogo, Dança, Luta, Esporte, Ginástica) também pode ser apontado como um fator limitante do estudo. Seguramente, um período maior de intervenção poderia assegurar resultados mais expressivos.

Em estudos futuros sugere-se que as pesquisas aconteçam em um ambiente de inclusão, assim como, desenvolver com outras populações com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A presente pesquisa demonstra pertinência e relevância às áreas de Educação Especial e Educação Física, visto que é um dos primeiros estudos a envolver a cultura corporal às crianças e adolescentes com DI, e ainda relacionar com as HS.

Assim, considera-se que esse estudo contribuiu com as informações que podem facilitar o direcionamento de futuros programas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal voltados para crianças e adolescentes com DI. Além

disso, possibilitou comprovar que as aulas de Educação Física, quando desenvolvidas em grupo e com uma mediação intencional pode favorecer/incrementar as HS dessa população.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports**. Ed. 11, 2010. 259 p.
- AAMR, Associação Americana de Retardo Mental. **Retardo Mental – Definição, classificação e sistema de apoio**. 10ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- AGUIAR, A. A. R. **Análise das habilidades comunicativas de adultos portadores de retardo mental**. 2003. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- AGUIAR, A. A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; AGUIAR, R. G.; DEL PRETTE, A. Método JT na Educação Especial: resultados de um programa de habilidades sociais-comunicativas com deficientes mentais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 241-256, maio-ago. 2010.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**. n. 16, p. 33-48, Jun. 2004.
- _____. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: SÃO PAULO (Estado). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Ed. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.
- AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- ARAÚJO, L. A. S. **Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP: ed. Unicamp, 2003.
- BAECKER, I. M. O desenvolvimento de competências sociais em aulas de educação física. **Revista Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 127-138, 2000.
- BALLONE, G. J. **Deficiência mental**. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/dm/1.html>>. Acesso em: 21 Set. 2011.
- BANACO, R. **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André: ARBytes, 1997. 47 p.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 25 n. 2, p. 271-282, abr-jun 2009.

BARAN, F.; AKTOP, A.; OZER, D.; NALBANT, S.; AGLAMIS, E.; BARAK, S.; HUTZLER, Y. The effects of a Special Olympics Unified Sports Soccer training program on anthropometry, physical fitness and skilled performance in Special Olympics soccer athletes and non-disabled partners. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, p. 695-709, 2013.

BARBOSA, G.O. **Efeito de um programa de equoterapia no desenvolvimento psicomotor de crianças com indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid, Akal ediciones, 1996. 192 p.

BARRETOS, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Revista Psicologia**, v. 42, n. 4, pp. 503-510, out./dez. 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 158 p.

BARROS, D.; MEDIALCOVA, G. T. **Os primeiros passos da ginástica rítmica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Esport, 1998.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão Escolar e DM: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n1/22386.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2011.

BELLANTI, C. J.; BIERMAN, K. L. Disentangling the impact of low cognitive ability and inattention on social behavior and peer relationships. **Journal of Clinical Child Psychology**, n. 29, p. 66-75, 2000.

BELFIORE, P. J.; BROWDER, D. M.; MACE, F. C. Effects of community and center-based settings on the alertness of persons with profound mental retardation. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 26, n. 3, p. 401-402, 1993.

BERTOLINI, C.M. **Ginástica Geral na escola**: Uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino. 142 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.

BELVA, B. C.; MATSON, J. L.; SIPES, M.; BAMBURG, J. W. An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, n.33, p. 525-529, 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. **O lúdico e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. Org. Mafra, S.R.C. São Paulo, 2008. 52 p.

BILDT, A.; SYTEMA, S.; KRAIJER, D.; SPARROW, S.; MINDERAA, R. Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 49, n. 9, p. 672-681, 2005.

BLUECHARDT, M. H.; SHEPHARD, R. J. Using an extracurricular physical activity program to enhance social skills. **Journal of Learning Disabilities**, v. 28, n. 3, p. 160-169, mar. 1995.

BORNSTEIN, M.; BELLACK, A.; HERSEN, M. H. Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v.10, n.2, p. 183-195, 1977.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010. p. 158.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BRUNO, R. M. Interpretation of pictorial presented social situations by learning Disabled child and normal children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 15, p. 610-613, 1981.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, v.6, n.2, p. 233-242, 2002.

CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1999. 873 p.

_____, **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. 5 ed. Madrid: Siglo Vientiuno de Espana, 2002. 408 p.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vertigo**. México: Fondo de Cultura económica, 1986.

_____. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CENTENO, D. M. Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades: adaptación y validación del ICAP. Mensajeros: SA, 1999.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

CHICON, J. F.; SILVA DE SÁ, M. G. C. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

CHOU, Y-C.; PU, C; KROGER, T.; LEE, W.; CHANG, S. Outcomes of a new residential scheme for adults with intellectual disabilities in Taiwan: a 2-year follow-up. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.55, n.9, p. 823-831, set. 2011.

COOK, F. OLIVER, C. A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**. v. 32, p. 11-14, 2011.

CRUZ, G. C.; LEMISHKA, I. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: ago. 2013.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul., p. 245-262, 2002.

CALLADO, C. V. Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. **Qualitative Research in Education**, v.1, n. 1, p. 80-105, 2012.

CASTELANI FILHO, L. C. Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p.11-19, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104 p.

De CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 abr. 2013.

DEKKER, M. C.; KOOT, H. M.; ENDE, J.; VERHULST, F. C. Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n.8, p. 1087-1098, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 205-215, 1998.

_____. Significância Clínica e Mudança Confiável na Avaliação de Intervenções Psicológicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 497-505, out-dez 2008.

_____, **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z.A.P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. R. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr-jun., 2013.

Di NUOVO, S. F.; BUONO, S. Psychiatric syndromes comorbid with mental retardation: Differences in cognitive and adaptive skills. **Journal of Psychiatric Research**. n.41, p. 795-800, 2007.

DORAK, R. F.; YILDIZ, L.; SORTULLU, C. The effects of eight weeks of sports activities on self-sufficiency, social skills and some physical fitness parameters in children 9-10 years of age. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 47, p. 1286-1291, 2012.

DUVDEVANY, I. Self-concept and adaptive behaviour of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 46, n. 5, p. 419-429, jun., 2002.

DYKENS, E. M.; HODAPP, R. M.; EVANS, D. Profiles and development of adaptive behavior in children with Down syndrome. *Down's Syndrome*, **Research and Practice**, v. 9, p. 45–50, 2006.

DYSON, B. The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. **Journal of teaching in physical education**, v. 22, p. 69-85, 2002.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 880 p.

ELDEVIK, E.; JAHR, E.; EIKESETH, S.; HASTINHGS, R. P.; HUGHES, C.J. Cognitive and Adaptive Behavior Outcomes of Behavioral Intervention for Young Children With Intellectual Disability. **Behavior Modification**. v.34, n. 1, p. 16-34, 2010.

ELLIOT, C.; PRING, T.; BUNNING, K. Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: a cautionary note. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 15, p. 91–96, 2002.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Didática da fducação Física e inclusão. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R. Teachers' accuracy in identifying students with learning problems. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, dez. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jun. 2013.

FENAPAES. Federação Nacional das Apaes. **APAE Educadora: a escola que buscamos - proposta orientadora das ações educacionais**. TÍBOLA, I. M. (Coord.). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2001.

_____. Federação Nacional das Apaes. **Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: educação especial no espaço da escola especial**. LIMA, J. A. J. (Coord.). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2012.

FERNANDES, A. As abordagens pedagógicas renovadoras na educação física escolar e a autonomia: algumas reflexões. **Revista LOGOS**, v. 16, p 3-13, 2008.

FERREIRA, M. B. R. Jogo, representações sociais, configurações, inclusão, exclusão. In: FERREIRA, E. L. (Org.) **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. p. 17-95.

FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOPES, D. C. Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a Possível Influência de Variáveis Sociodemográficas. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 49-58, 2009.

FERREIRA, E.F.; MUNSTER, M. A. V. Métodos de avaliação do Comportamento Adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. (no prelo)

FIGUEIREDO, R. V.; PULIN, J. R.; GOMES, A. L. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual: cotidiano escolar-ação docente.** São Paulo: Moderna, 2010.

FINLAY, W. M. L.; LYONS, E. Rejecting the Label: A Social Constructionist Analysis. **Mental Retardation**. v. 42, n. 2, p. 120-134, 2005.

FREITAS, A. B. M. Enunciação e autoria via comunicação alternativa e interlocução mediadora. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 165-180, 2012.

FREITAS, D. P.; RODRIGUES, G. M. O processo de aprendizagem mediado pelo meio líquido: uma experiência com uma pessoa com síndrome de Momo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 119-125, 2007.

FREITAS, L. C. DEL PRETTE, Z. Validade de Construto do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para Crianças Brasileiras com Deficiência Intelectual. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v.44, n.2, p. 312-332, 2010.

FRANCISCO, A. A. S. **Efeitos da educação física nas habilidades sociais, estresse e auto-estima de indivíduos com necessidades especiais.** 2004. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 72.

FONSECA, V. Aprendizagem e deficiência mental. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 1, p. 63-83, 1980.

_____. **Psicomotricidade: perspectiva multidisciplinar.** Lisboa: Âncora, 2001. 174 p.

_____. **Manual de Observação Psicomotora.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

_____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIAGAZOGLU, P.; ARABATZI, F.; DIPLA, K.; LIGA, M.; KELLIS, E. Effect of a hippotherapy intervention program on static balance and strength in adolescents with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, p. 2265-2270, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLUBOVIC, P. A.; MAKSIMOVIC, J.; GOLUBOVIC, B. B.; GLUMBIC, C. N. Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, p. 608–614, 2012.

GONÇALVES, F. A. **Estatística descritiva: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1977. 218 p.

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.3, p.430-436, 2008.

GONÇALVES, V. O.; SILVA, K. S. D.; FERNANDES, D. P.; FERREIRA, L. B. Educação física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em participantes com deficiência mental. **Pensar a Prática**, v.7, n.2, p.231-243, jul./dez., 2004.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 15-66.

GRESHAM, F.M.; VAN, M.B.; COOK, C.R. Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at risk students. **Behavioral Disorders**, v.31, n.4, 2006. p. 363-377.

GRESHAM, F. M.; SUGAI, G.; HORNER, R. H. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. **Exceptional Children**, v.6, n.3, 2001. p. 331–344.

GRESHAM; F. M.; WATSON,S. **Handbook of child behavior therapy**. T. Steuart Watson (Ed.); Frank M. Gresham (Ed.). New York: Plenum Press, 1998. 507 p.

GRESPLAN, M. R. **Proposta de planejamento para o componente curricular Educação Física no 1º ciclo do ensino fundamental**. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

GUIDETTI, L.; FRANCIOSI, E.; EMERENZIANI, G. P.; GALLOTTA, M. C.; BALDARI, C. Assessing basketball ability in players with mental retardation. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 43, p. 208-212, 2009.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J. S. R.; MAZZINI, J. M. Educação Física Escolar: atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, jan-fev. 2001. p. 17-22.

HANLEY, G. P.; PIAZZA, C. C.; KEENEY, K. M.; SMITH, A. B. B.; WORSDELL, A. S. Effects of wrist weights on self-injurious and adaptive behaviors. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v.31, p.307-310, 1998.

- HARRISON, P. L. Adaptive Behavior: Research to Practice. **Journal of School Psychology**. v. 27, p. 301-317, 1989.
- HARRISON, P. L.; OAKLAND, T. **Adaptive Behavior Assessment System**. 2 ed. San Antonio: The Psychological Corporation, 2008.
- HEMAYATTALAB, R.; MOVAHEDI, A. Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, v. 31, p. 81-86, 2010.
- HERRINGTON, V. Assessing the prevalence of intellectual disability among young male prisoners. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 53, n.5, p. 397- 410, mai. 2009.
- HINCKSON, E. A.; CURTIS, A. Measuring physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: A systematic review. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, p. 72-86, 2013.
- HINCKSON, E. A.; DICKINSON, A.; WATER, T.; SANDS, M.; PENMAN, L. Physical activity, dietary habits and overall health in overweight and obese children and youth with intellectual disability or autism. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, p. 1170-1178, 2013.
- HORNER, R. D. The effects of an environmental "enrichment" program on the behavior of institutionalized profoundly retarded children. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.13, n. 3, p. 473-491, 1980.
- HUANG, C.; ZHANG, Y.L. Clinical differences between late-onset and early-onset chronically hospitalized elderly schizophrenic patients in Taiwan. **International Journal Geriatric Psychiatry**. v. 24, n. 10, p.1166-1172, 2009.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 162 p.
- IBGE, **Censo Demográfico 2010: Resultado preliminar da amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm>. Acesso em: 22 mai. 2012.
- JACOBS, F.; KNOPPERS, A.; WEBB, L. Making sense of teaching social and moral skills in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2013.
- JACOBSON, N. S; TRUAX, P. Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.59, n. 1, p.12-19, 1991.
- JAMES, O. R.; WALLACE, M. A. Test review. **Journal of Psychoeducational Assessment**. v. 22, p. 367-373, 2004.

JANKOWICZ, A. S.; MIKOLAJCZYK, E.; WOJTANOWSKI, W. The effect of physical training on static balance in young people with intellectual disability. **Research in Developmental Disabilities** v. 33, p. 675-681, 2012.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental** no Brasil, 2.a ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciências do. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai 2004.

JARA, O. M.G.; RODA, F. P. Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. **Revista Electrónica Educare**, Universidad Nacional Costa Rica, v. 14, n. 1, ene-jun, p. 143-158, 2010.

JONES, E. et al. Opportunity and the promotion of activity among adults with severe intellectual disability living in community residences: the impact of training staff in active support. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 43, n. 3, p. 164-178, jun. 1999.

JUNG, J. H.; KO, J. K.; SO, K. Effects of cooperative learning on students' sociality in elementary physical education classes. In: World Congress-Sport pedagogy research, policy & practice: International perspectives in physical education and sports coaching. 2008, Sapporo. **Proceedings...** Japão: The University of Queensland, 2008. p. 01-02.

KING, M.; SHIELDS, N.; IMMS, C.; BLACK, M.; ARDERN, C. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, p. 1854-1862, 2013.

KOPP, C. B.; BAKER, B. L.; BROWN, K. W. Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. **American Journal on Mental Retardation**, v. 96, p. 357-366, 1992.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2002. 160 p.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p.

LA MALFA, G.; LASSI, S.; BERTELLI, M.; ALBERTINI, G.; DOSEN, A. Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability. A correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS). **Research in Developmental Disabilities**. n.30, p. 1406-14012, 2009.

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2. sem. 2006.

LEITE, F. F.; BORGES, R. S.; DIAS, T. L. V. A utilização das lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar nas escolas estaduais de Araguaína-TO. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.5, n.3, jul. 2012.

LIMA, J. O. As habilidades sociais na educação física escolar. In: Sociologia do Curso de Licenciatura plena de Educação Física, 2008. Porto Velho. **Trabalho completo...** Rondônia: UNIR, 2008. p. 01-24.

LIN, J. D.; LIN, P. Y.; LIN, L. P.; CHANG, Y. Y.; WU, S. R.; WU, J. L. Physical activity and its determinants among adolescents with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v.31, p. 263–269, 2010.

LUCKASSON, R.; COULTER, D. L.; POLLOWAY, E. A.; REISS, S.; SCHALOCK, R. L.; SNELL, M. E. et al. **Mental Retardation**: definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, M. L. G.; CHIARI, B. M. Estudo das habilidades adaptativas desenvolvidas por jovens com síndrome de Down incluídos e não incluídos no mercado de trabalho. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.4, p.652-661, 2009.

MACHADO, F. S.; NAZARI, J. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. **Lentes Pedagógicas**, v. 1, n. 2, p. 22-36, 2012.

MACUCO, E. C.; TEIXEIRA, K. C. A dança e sua influência sobre as habilidades sociais da criança na idade escolar. **FIEP BULLETIN**, Foz do Iguaçu, v. 81, special edition, article 2, p. 01-06, 2011.

MANSUR, S. S.; MARCON, A. J. Perfil motor de crianças e adolescentes com deficiência mental moderada. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.16, n.3, p.09-15, 2006.

MANSELL, J.; ASHMAN, B.; MACDONALD, S.; BROWN-BEADLE, J. Residential care in the community for adults with intellectual disability: needs, characteristics and services. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 46, n. 8, p. 625-633, nov, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. **Psicologia, saúde e doenças**, v. 3, n. 2, p. 141-147, 2002.

- MARKOSKI, B. D. Conversational interactions of the learning disabled and nondisabled child. **Journal of Learning Disabilities**, v. 16, p. 606–609, 1983.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 206.
- MATOS, C. S.; SANTOS, H. B. F.; AZEVEDO, M. J. C. Competição versus cooperação: este é o nosso dilema. **Revista virtual EFartigos** (Natal), v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: < <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo40.html>>. Acesso em: 26 mai 2013.
- MATSON, J. L. **Social Behavior and Skills in Children**. New York, NY: pringer Science+Business Media, LLC, 2009. p. 334.
- MATSON, J. L.; TARAS, M. E.; SEVIN, J. A.; LOVE, S. R.; FRIDLEY, D. Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. **Research in Developmental Disabilities**, v.11, p.361–378, 1990.
- MATSON, J. L.; MAYVILLE, E. A.; LOTT, J. D.; BIELECKI, J.; LOGAN, R. A comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 15, p. 57–65, 2003.
- MATSON, J. L.; WILKINS, J. A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v.1, p. 28–37, 2007.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2011.
- MAURICE, P.; MORIN, D.; TASSÉ, M. J.; GARCIN, N.; VAILLANT, I. **Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA)**. Montreal: UQAM, Département de psychologie, 1997.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MCLNTYRE, L. L.; BLACHER, J.; BAKER, B. L. The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.50, n. 5, p. 349-361, 2006.
- MENDES, E.G. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2002.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.11, n.33, set./dez.2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may-ago, 2010.

MILISAVLJRVIC, M. J.; ZDRAVKOVIC, A. D.; PETROVIC, D. M. The socially acceptable behavioural patterns in children with intellectual disabilities. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.5, p. 37-40, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 406.

MITJÁNS MARTINE Z, A. La perspectiva histórico-cultural y educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. **Revista Eletrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, número especial, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MONROY, A. **Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada para professores**. 2003. 316f. Tese (Doutorado em Pedagogia)-Departamento de Pedagogia Aplicada. Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2003.

MONTERO, D.; LAGOS, J. Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. **Estudios pedagógicos**. [online]. v.37, n.2, p. 345-361, 2011.

MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2.ed. Barueri: Manole, 2008, p.28-76.

NAVAS, P.; VERDUGO, M. A.; ARIAS, B.; GOMEZ, L. E. Development of an instrument for diagnosing significant limitations in adaptive behavior in early childhood. **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, p. 1551–1559, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí SP: Fontoura, 2009. p. 240.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, V. M.; DUARTE, E. Educação Física, Jogo e Deficiência Mental. In.

SOBAMA - Sociedade Brasileira de Atividade Física Adaptada. Temas em educação física adaptada. p. 59, 2001.

ORNELAS, M. A.; SOUZA, C. A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá . v. 12, n. 1, p. 77-88, 2001.

OZER, D.; BARAN, F.; AKTOP, A.; NALBANT, S.; AGLAMIS, E.; HUTZLER, Y. Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. **Research in Developmental Disabilities.** n.33, p. 229-239, 2012.

ÖZER, D.; NALBANT, S.; AGLAMIS, E.; BARAN, F.; SAMUT, P. K.; AKTOP, A.; HUTZLER, Y. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 57, n.11, p.1001-1013, nov. 2013.

PARK, K. L.; LOMAN, S.; MILLER, M. A. Social Skills. In: HARRISON; OAKLAND. **Adaptive Behavior Assessment System-II: Clinical Use and Interpretation.** Elsevier, 2008. p. 196-217.

PATRÍCIO, Z. M. **A dimensão felicidade-prazer no processo de viver saudável: uma questão bioética numa abordagem holístico-ecológica.** 1995. 215 f. Tese (Doutorado em Fisiologia da Saúde/Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

_____. Qualidade de vida do ser humano na perspectiva de novos paradigmas: possibilidades éticas e estéticas nas interações ser humano-natureza-cotidiano-sociedade. In: PATRÍCIO, Z. M.; CASAGRANDE, J. L.; ARAUJO, M. F. (Org.). **Qualidade de vida do trabalhador: uma abordagem qualitativa do ser humano através de novos paradigmas.** Florianópolis: PCA, 1999.

PEDRINELLI, V. J.; ROSADAS, S. C. **Metodologia aplicada ao deficiente mental.** Brasília. MEC, Secretaria de Educação Especial. 2002.

PEREIRA, M. S. **Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico.** 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PETRACOVSKI, S.; RUNCAN, P.; NENIU, R.; CLITAN, G. The social integration of children with weight issues using the curricular and extracurricular physical education activities. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 2872-2876, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição a ciência.** São Paulo: Quieiroz, 1984.

- PIFFNER, L.; MCBURNETT, K. Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 65, n.5, p. 749-757, oct. 1997.
- PINOLA, A. R. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, p.239-256, mai.-ago. 2007.
- PSICOINFO. **Método JT**. <<http://www.psicoinfo.ufscar.br>>. Acesso em: 31 de maio 2013.
- REYES, A. C. R. Deficiente mental e a Educação Física Adaptada. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v.16, n. 156, p. 1-10, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd156/deficiente-mental-e-a-educacao-fisica-daptada.htm>> Acessado em: 19 set. 2011.
- RODRIGUE, J.; MORGAN, S.; GEFIKEN, G. A comparative evaluation of adaptive behavior in children and adolescents with autism, Down's syndrome, and normal development. **Journal of Autism and Developmental Disorders** v. 21, p. 187-96, 1991.
- ROSADAS, S.C. **Educação Física Especial** – Fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensórios motores em deficientes. Rio de Janeiro: O Livro Médico LTDA, 1984.
- ROSEGARD, E.; PEGG, S.; COMPTON, D.M. Effect of Unified Sport on maladaptive behaviors among Special Olympics athletes. **World Leisure Journal**, v. 43, n.2, p. 39-48, 2001.
- ROSEN, M.; CLARK, G. R.; KIVITZ, M. S. **The History of Mental Retardation- Collected Papers**. University Park Press, London, 1976. p. 400.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013.
- SALAMUDDIN, N.; HARUN, M. T.; Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 9, p. 223-227, 2010.
- SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out-dez. 2012.
- SANTOS, A. S. P. G. **Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)**. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na

especialidade de Educação Especial e Reabilitação). Centro de Motricidade Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, 2007.

SANTOS J.T.; LUCAREVSKI, J. Á.; SILVA, R.M. Dança na escola: Benefícios e contribuições na fase pré-escolar. **Psicologia: O portal dos psicólogos**, p. 1-11 2005.

SANTOS, R. S.; MATOS, T. C. S. Relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de educação física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. **R. Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Org: ALMEIDA, M. A. 2012. 153 p.

SAVIANI 1991

SCHALOCK, R. L., et al. Perspective: Mental retardation to intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**. v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007.

SCHEFFER, N. P.; DIDDEN, R.; MULDER, M.; KORZILIUS, H. Low intensity behavioral treatment supplementing preschool services for young children with autism spectrum disorders and severe to mild intellectual disability. **Research in Developmental Disabilities**. v.31, p. 1678- 1684, 2010.

SEYNHAEVE, I.; GROSBOIS, N. N.; DIONNE, C. Functional abilities and neuropsychological dysfunctions in young children with autism and with intellectual disabilities. **European Journal of Disability Research** , n.2, p. 230-252, 2008.

SHARPE, T.; BROWN, M.; CRIDER, K. The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 283, n. 4, p. 401-416, 1995.

SHEVELL, M. Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: conceptualization, evaluation and etiology. **Pediatric Clinics of North America**, v 55, p. 1071-1084, 2008.

SHIN, J. Y.; NHAN, N. V.; LEE, S.B.; CRITTENDEN, S. K.; FLORY, M.; HONG, D. H. T. The effects of a home-based intervention for young children with intellectual disabilities in Vietnam. **Research in Developmental Disabilities**, v.30, p. 397-407, 2009.

SILVA, R. C. O. **Habilidades sociais no âmbito da Educação Física: um estudo bibliográfico**. 2008. 84 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

SILVA, R. H. R.; VIDAL, M. H, C.; SOUSA, S. B. Análise da Temática “deficiência mental” nas dissertações e teses na área de Educação Física e Esportes no Brasil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação**. Caxambu, MG, 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acessado em: 05 mai.2013.

SIMON, E. W.; ROSEN, M.; GROSSMAN, E.; PRATOWSKI, E. The relationships among facial emotion recognition, social skills, and quality of life. **Research in Developmental Disabilities**. v. 16, n. 5, p. 383-391, 1995.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. 332 p.

SMITH, K. R. M.; MATSON, J. L. Social skills: Differences among adults with intellectual disabilities, co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. **Research in Developmental Disabilities**, v. 31, p. 1366-1372, 2010.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

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

SPARROW, S. Adaptive Behavior Then and Now: A Tribute to the Vision of Edgar Doll. **American Psychological Association**. v. 33, p. 5-9, 2009.

SPREAT, S. The AAMR adaptive behavior scale: a psychometric review. **Journal of School Psychology**. v.20, n. 1, p.45-56, 1982.

STAIANO, A. E.; CALVERT, S. L. Exergames for physical education courses: physical, social, and cognitive benefits. **Child Development Perspective**, v. 5, n. 2, p. 93-98, jun. 2011.

TOTSIKA, T.; FELCE, D.; KERR, M.; HASTINGS, R. P. Behavior problems, psychiatric symptoms, and quality of life for older adults with intellectual disability with and without autism. **Journal Autism Development Disorders**. v.40, p. 1171-1178, 2010.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte educação. Maringá: Eduem, 2010. 163 p.

Van DUJIN, G. DIJKXHOORN, Y.; SCHOLTE, E. M.; BERCKELAER-ONNES, I. A. The development of adaptive skills in Young people with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 54, n. 2, p. 943-954, nov. 2010.

Van NIEUWENHUIJEN, M.; VRIENS, A. Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**. v. 33, p. 426-434, 2012.

VARELLA, P. S. **Análise do comportamento social e motor de crianças com deficiência**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Centro de Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2 (supl.), 2004.

VERARDI, P. H. **Análise do desempenho de crianças surdas em um programa de ensino de exercícios básicos de ginástica olímpica**. 1998. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. (Org.) 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLA, M. B.; AGUIAR, A. A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Intervenções baseadas em evidências: aplicações do Método JT**. São Carlos, EduUFSCar, 2012.

VONDEREN, A.; SWART, C.; DIDDEN, R. Effectiveness of instruction and video feedback on staff's use of prompts and children's adaptive responses during one-to-one training in children with severe to profound intellectual disability. **Research in Developmental Disabilities**. v.31, p. 829- 838, 2010.

WAJNZTEJN, A. C.; WAJNZTEJN, R. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. São Paulo: Artemis, 2007.

Wu, C. L.; Lin, J. D.; Hu, J.; Yen, C. F.; Yen, C. T.; Chou, Y. L.; Wu, P. H. The effectiveness of healthy physical fitness programs on people with intellectual disabilities living in a disability institution: Six-month short-term effect. **Research in Developmental Disabilities**, v. 31, p. 713–717, 2010.

YNG SU, C.; LIN, Y.H.; WU, Y.Y.; CHEN, C. C. The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**. v.29, p. 83-95, 2008.

APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador (a) do RG _____, responsável pelo (a) menor _____, estou ciente de que meu (minha) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulado “**Habilidades Sociais e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal**”, sob a responsabilidade da acadêmica Elizângela Fernandes Ferreira, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral verificar a influência de um programa de Educação Física baseado nos princípios da Cultura corporal, nas habilidades sociais de crianças com Deficiência Intelectual, sendo os objetivos específicos 1) Elaborar, desenvolver, aplicar, registrar e avaliar um programa de EF baseado na cultura corporal, voltado para o desenvolvimento das habilidades sociais com DI. 2) Avaliar as habilidades sociais antes e após intervenção. 3) Verificar em quais subclasses das habilidades sociais o programa de EF surtiu maior ou menor efeito. Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa justifica-se pela escassez de estudos acerca da elaboração de um programa de Educação Física baseado na Cultura corporal direcionado para crianças com deficiência intelectual, bem como os benefícios que tal programa pode proporcionar no desenvolvimento das habilidades sociais e do comportamento adaptativo desta população.

Meu filho (minha filha) foi selecionado (a) por estar matriculado no primeiro ano de Ensino Fundamental em uma instituição especial do município do interior do estado de São Paulo, e ter diagnóstico de deficiência intelectual. O envolvimento de meu filho (minha filha) nessa pesquisa consistirá em participar regularmente das intervenções de Educação Física nos dias e horários a serem definidos pela instituição. Fui informado (a) que tais intervenções acontecerão na própria instituição especial.

Permito que meu filho (a) seja filmado (a) e observado (a) durante as intervenções de Educação Física. Concordo que meu filho (a) seja avaliado (a) pelo instrumento avaliativo Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais, sendo este aplicado nos dias e horários das intervenções de Educação Física, para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Fui informado (a) que a participação de meu filho (minha filha) é voluntária, estando o (a) mesmo (a) à vontade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A recusa de meu filho (minha filha) em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Fui informado (a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa, que são aqueles inerentes à prática de qualquer atividade física em solo, como possíveis quedas e lesões. E, a fim de minimizar o risco de tais ocorrências, serão redobrados os cuidados e a supervisão durante as atividades, que contarão com acompanhamento de monitores, visando a segurança do (a) meu (minha) filho (a).

Além desses riscos, fui informado (a) que poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante a fase de observação e da filmagem. Portanto, tais desconfortos serão minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora evitando que meu filho (a) sinta exposto (a) diante dos procedimentos de coleta de dados.

Fui informado (a) também, que os possíveis benefícios esperados estão relacionados às consequências da prática de exercícios físicos, que seriam a possibilidade do desenvolvimento das habilidades adaptativas e do comportamento adaptativo do (a) meu (minha) filho (a).

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Elizângela Fernandes Ferreira, sob a orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, a partir da observação sistemática durante todas as intervenções e pela filmagem, que serão registradas em um diário de campo e da entrevista ao término do programa.

Fui informado (a) que eu e meu filho (minha filha) poderemos solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade e de meu filho (minha filha) não sejam reveladas. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita do projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para a participação de meu filho (a).

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de meu filho (minha filha), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisadora principal Elizângela Fernandes Ferreira Tel.: (16) 9217-4748 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: elizangela.fernandes.f@gmail.com	Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br
---	---

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) meu filho (a) na pesquisa e concordo que ele (a) participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

APENDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

Eu _____, portador (a) do RG _____, responsável pela sala de ensino Nível II, na instituição de ensino especial, estou ciente da participação dos meus alunos na pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulado **“Habilidades sociais e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal”**, sob a responsabilidade da acadêmica Elizângela Fernandes Ferreira, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral verificar a influência de um programa de Educação Física baseado nos princípios da Cultura corporal, nas habilidades adaptativas de crianças com Deficiência Intelectual, sendo os objetivos específicos 1) Elaborar, desenvolver, aplicar, registrar e avaliar um programa de EF baseado na cultura corporal, voltado para o desenvolvimento integral das crianças com Deficiência Intelectual. 2) Avaliar as habilidades sociais antes e após intervenção. 3) Verificar em quais habilidades sociais o programa de EF surtiu maior ou menor efeito. Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa justifica-se pela escassez de estudos acerca da elaboração de um programa de Educação Física baseado na Cultura corporal direcionado para crianças com deficiência intelectual, bem como os benefícios que tal programa pode proporcionar no desenvolvimento das habilidades sociais desta população.

Os alunos foram selecionados por estarem matriculados no Nível II em uma escola de ensino especial do município do interior do estado de São Paulo, e ter o diagnóstico de deficiência intelectual.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Elizângela Fernandes Ferreira, sob a orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, a partir da observação sistemática durante todas as aulas e pela filmagem, que serão registradas em um diário de campo.

Fui informado (a) que eu posso solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações fornecidas por mim por meio do Sistema de avaliação das habilidades sociais poderão se tornar públicas, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, não implicando em gastos extras para a minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

_____	_____
Pesquisadora principal	Orientadora

Elizângela Fernandes Ferreira Tel.: (16) 9217-4748 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: elizangela.fernandes.f@gmail.com	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br
---	--

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) meu filho (a) na pesquisa e concordo que ele (a) participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

ÂPENDICE C: MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO

Turma:			
Data	Horário	Número da Aula	Tema
Materiais Utilizados			
Objetivos:			
Conteúdo:			
Habilidades Sociais			
Local:			
Primeiro momento			
<u>Chegada</u>			
<u>Apresentação do tema</u>			
<u>Desenvolvimento</u>			
Segundo momento			
<u>Atividades</u>			
<u>Desenvolvimento</u>			
Terceiro momento			
<u>Avaliação</u>			
<u>Desenvolvimento</u>			

ÂPENDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

DIÁRIO DE CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS-INDIVIDUAL						
Nome do aluno:		Número do plano de aula:	Conteúdo:			
		Data da Aula:				
Objetivos:						
Informações relevantes						
Local da atividade:	Pátio ()	Sala ()	Campo ()	Sala de dança ()	Opções	
	Ambiente externo a aula ()		Outro: _____			RELATO SOBRE O COMPORTAMENTO EXIBIDO
Classes das HS	Durante a aula o aluno			S	N	
Autocontrole	Expressou sentimento de raiva com os resultados obtidos pelo grupo					
	Expressou sentimento de alegria com os resultados obtidos pelo grupo					
	Expressou sentimento de tristeza com os resultados obtidos pelo grupo					
	Exibiu expressão corporal durante a atividade					
	Exibiu expressão facial durante a atividade					
	Realizou caprichos durante a atividade					
	Tratou os colegas com respeito (Espírito Esportivo)					
	Terminou todas as tarefas propostas (Espírito esportivo)					
	Cumprimentou o colega e ou professor					
	Despediu do professor					
	Utilizou os materiais disponíveis na aula adequadamente (sem danificá-lo)					
	Utilizou locuções (por favor, obrigado, desculpe, com licença)					

Civildade	Respeitou a sua vez de participar da atividade				
	Seguiu as regras ou as instruções gestuais emitidas pelo professor				
	Seguiu as instruções orais do professor				
	Realizou perguntas para o professor ou colega				
	Respondeu as perguntas quando dirigidas a ele				
	Chamou o professor e os colegas pelo nome				
Empatia	Manteve um contato visual com o professor enquanto este explica a atividade				
	Observou o professor quando este explica a atividade				
	Prestou atenção e ouve a explicação da atividade				
	Demonstrou interesse na aula				
	Demonstrou respeito ao professor e aos colegas				
	Ofereceu ajuda na atividade				
	Partilhou objetos utilizados durante a atividade				
Assertividade	Recusou a participar da atividade				
	Concordou ou discorda da opinião dos colegas				
	Teve vergonha de interagir com os colegas ou professor durante a atividade				
	Pediu para realizar atividade mais uma vez.				
	Demonstrou medo ou insegurança ao realizar a atividade				
	Soube lidar com a vitória durante e após a competição				
	Soube lidar com a derrota durante e após a competição				
	Soube lidar com as situações de críticas durante e após a atividade				
Teve facilidade em oferecer informações pessoais					
Amizade	Manteve contato visual com o colega ou professor durante uma conversa				

	Sugeriu atividade para ser desenvolvida na aula				
	Interagiu com os colegas durante a atividade				
	Soube se apresentar				
	Realizou elogios aos colegas				
	Permitiu o contato corporal dos colegas				
	Ofereceu sua ajuda para os colegas				
	Teve facilidade em enturmar-se				
Solução de Problemas	Ficou calmo em situações de dificuldade (atividade que não consegue realizar)				
	Desenvolveu formas alternativas para realizar a atividade				
Acadêmicas	Seguiu as regras ou as instruções orais mencionadas pelo professor				
	Observou, prestou atenção na explicação do professor				
	Demonstrou ter entendido a atividade (fala, corporal)				
	Ignorou brincadeiras fora de hora realizadas pelos colegas				
	Imitou comportamentos socialmente competentes				
	Esperou a sua vez de falar				
	Ofereceu, solicita e agradece ajuda do colega ou professor				
	Atendeu aos pedidos realizados pelo professor				
	Cooperou com a atividade que esta sendo desenvolvida				
Participou da atividade que esta sendo desenvolvida					

APÊNDICE E: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADO NA CULTURA CORPORAL

PLANO DE AULA		01
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 18/03/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: Datashow, figuras, lança de jornal, fitas de demarcação, placas de positivo e negativo.	
Problematização	Descobrimo a cultura indígena.	
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar através de gestos e/ou verbalização, instrumentos indígenas associando-os ao evento festivo do dia do índio na escola; - Vivenciar a cultura indígena por meio da dança; - Estimular a atenção, o respeito e interação entre os colegas e o professor. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>- Apresentação do tema</p> <p>Os alunos serão convidados a se sentarem em forma de semicírculo no chão. Neste momento será apresentado a eles um vídeo sobre a cultura indígena, fazendo uma relação com a música que eles irão dançar no dia do índio. Ao final será perguntado aos alunos de qual movimento eles mais gostaram.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena <i>Jaguar</i>, com a finalidade de montarmos uma coreografia para o dia do índio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <u>Fazendo o círculo</u>; A professora irá ser o cacique do grupo indígena, conduzindo os alunos a formarem o círculo. 2- <u>Em fila</u>; Será feita uma brincadeira de formar a fila de meninas e outra de meninos no momento em cima das faixas demarcadas assim que a música iniciar. 3- <u>Pula-pula</u>; Nas faixas demarcadas anteriormente será onde as meninas estarão e a outra os meninos. Ao sinal da professora os alunos terão que atravessar de uma faixa para outra pulando de um pé para o outro. 4- <u>Juntando as brincadeiras</u>; Ao final será proposto para os alunos juntar todas as brincadeiras e compormos a coreografia. 5- 	

3º	<p>Avaliação da aula: Será realizado um semicírculo e será perguntado as crianças o que mais gostaram da aula e o porquê? Para as crianças que não verbalizam será disponibilizada para o aluno uma plaquinha com um sinal de positivo e outro de negativo, para que ela apresente-os no sentido de avaliar as atividades.</p> <p>Sinal de positivo: </p> <p>Sinal de negativo: </p>
----	--

Referências

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006.

PLANO DE AULA		02
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 25/03/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: Musica som, fita crepe, bola.	
Problematização	Fazendo igual à dupla.	
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Lembrar o tema da aula passada; - Vivenciar a cultura indígena por meio da dança; - Estimular a atenção, o respeito e interação entre os colegas e o professor; - Estimular a autonomia e iniciativa dos alunos; - Aprender a formação e o conceito do círculo. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>- Apresentação do tema</p> <p>Será realizada uma roda, com todos os alunos e a professora. Neste momento a professora irá perguntar se eles recordam da aula passada. Caso eles digam que sim será solicitado que eles reproduzam algum movimento da aula anterior, caso contrário a professora irá dar dicas como meio facilitador para eles recordarem de algo que foi ministrado na aula.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena <i>Jaguar</i>, e brincadeiras que reforcem os passos da coreografia para o dia do índio.</p> <p><u>Atividade 1-</u> “Seu cacique mandou”, inicialmente as professoras irão dar os comandos, após isso será passado o comando para cada um dos alunos. A finalidade desta atividade é desenvolver a autonomia e iniciativa das crianças.</p> <p><u>Atividade 2:</u> Escolhendo o seu par, os alunos irão escolher o seu par, para a dança indígena. Nesta atividade os alunos deverão escolher seu par e irão brincar de espelho. Tudo que um aluno fizer o outro terá que realizar.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “Fazendo o círculo” os alunos terão que formarem um círculo, lembrando que cada aluno terá que posicionar de frente para a sua dupla. Após eles terem formado o círculo será dado a eles uma bola. A brincadeira ocorrerá da seguinte maneira, o aluno terá que mandar a bola para a sua dupla. Após isso os alunos serão misturados no círculo e antes de jogar a bola, o aluno deverá mencionar o nome da dupla e só assim jogar a bola. Em seguida o aluno que recebeu a bola deve passá-la para o colega do lado direito, e este realizará o mesmo processo anterior. A atividade terminará quando todos os alunos tiverem jogado a bola para a sua dupla e tem por finalidade memorizar quem será a sua dupla na dança.</p>	
3º	Avaliação da aula: Os alunos terão que expressar oralmente ou corporalmente algo que mais gostou da aula.	
Referências		
HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006.		

PLANO DE AULA		03
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 02/04/2013	<p>Tema de Trabalho: dança indígena.</p> <p>Material: Desenho de uma roda com crianças (anexo 01), figura geométrica do círculo e quadrado, figura com expressões faciais do índio, fita crepe, som, cd musical.</p>	
Problematização	Formando um círculo	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrar o tema da aula passada; - Vivenciar a cultura indígena por meio da dança; - Estimular a atenção, o respeito e interação entre os colegas e o professor; - Estimular a autonomia e iniciativa dos alunos; - Aprender a formação e o conceito do círculo. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>- Apresentação do tema</p> <p>Em semicírculo com todos, os alunos e as professoras, será falado o tema da aula que ainda é a dança indígena e que eles irão realizar uma apresentação para toda a escola no dia do índio. Além disso, mencionar os objetivos da aula para eles. Em seguida a professora perguntará se eles recordam da aula passada. Caso eles digam que sim será solicitado que eles reproduzam algum movimento da aula anterior, caso contrário a professora irá dar dicas como meio facilitador para eles recordarem de algo que foi ministrado na aula.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena <i>Jaguar</i>, e brincadeiras que reforcem os passos da coreografia para o dia do índio.</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Seguindo o Cacique” o cacique será escolhido pelas professoras, este será o mesmo até o dia da apresentação, ele deverá conduzir os colegas em fila até a demarcação das linhas de fita crepe, lembrando do movimento do índio na dança.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “O cacique mandou” o aluno escolhido deverá levantar a lança e os demais alunos devem ir ao encontro do colega que esta a frente e cruzar as lanças, quando o cacique abaixar a lança, todos devem retornarem aos seus lugares.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “O círculo ou roda corporalmente” A professora irá mostrar uma roda com desenhos de crianças formando um círculo e pedir para que eles realizem igual à figura. Deixará mais ou menos 20 segundos para ver qual aluno tomará iniciativa para fazer a roda.</p> <p><u>Atividade 4:</u> “Juntando as atividades” os alunos irão dançar juntando os que foi passado nas atividades anteriores, sendo enfatizado as expressões do índio visualizada nas figuras.</p>	

3º

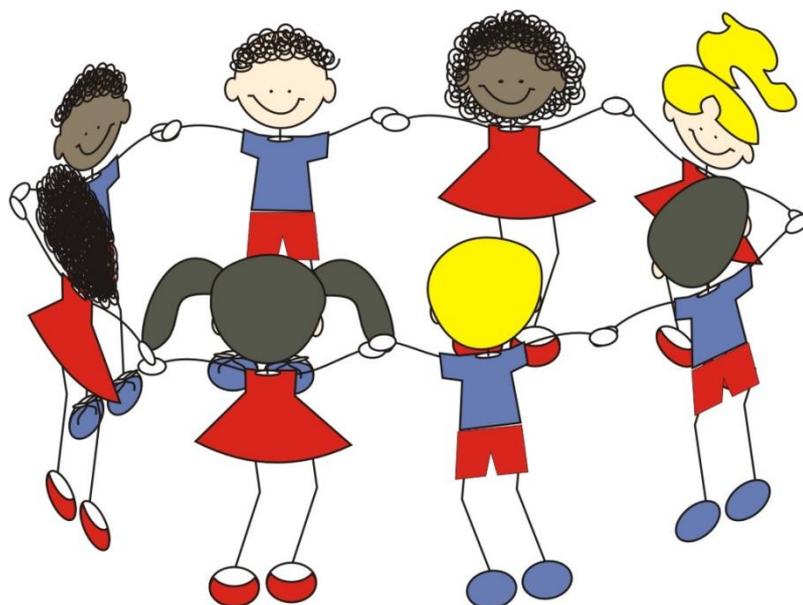
Avaliação da aula: Inicialmente a professora explicará aos alunos o porquê da atividade explicara para que sirvam os dois pontos o do sim e outro do não. Assim, ao sinal da professora, eles irão correr para a direção do ponto sim ou do não, demonstrando se gostaram da aula ou não.

Referências

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006.

ANEXO

Figura crianças em roda, utilizada na aula 03 de dança indígena.



Fonte: http://artesemelodias.blogspot.com.br/2009_11_01_archive.html, acessado em 30/03/2013.

PLANO DE AULA		04
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 04/04/2013	Tema de Trabalho: Jogos indígenas. Material: Uma pena, bambolês, cronômetro.	
Problematização	Qual jogo foi o mais difícil e o mais fácil?	
Objetivos:	- identificar jogos da cultura indígena; - vivenciar os jogos indígenas do tipo pique; - estimular a cooperação, solidariedade;	
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	- Apresentação do tema Inicialmente a professora irá conversar com os alunos sobre o local onde os índios moravam e mencionar os jogos que serão vivenciados na aula.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Pega-pega”, uma aluno será o caçador e os demais serão a caça. Ao sinal do professor o caçador terá que encostar a mão em qualquer parte do corpo da caça, gritando simultaneamente a palavra Emusi. Assim quem era o caçador vira caça e a caça o caçador (Adaptado do jogo 10 Emusi). <u>Variação:</u> Durante o desenvolvimento da atividade, a professora irá distribuir arcos no local, para que sirva de refúgio para as caças. Quando a caça estiver dentro do arco o caçador não poderá pegá-lo, mas caso o caçador consiga pegá-lo, a caça irá ser o caçador e ajudará o colega a pegar mais caças (Adaptado das atividades para o dia do índio). <u>Atividade 2:</u> “Gavião”, Será desenhada uma árvore no chão com bambolês. O aluno que não for o gavião será os passarinhos, estes deverão escolher seus ninhos (bambolês) e sentar dentro do mesmo. O gavião sairá para a caça ao sinal do professor, então os passarinhos irão sair do seu ninho e provocar o gavião, batendo os pés no chão. Assim o gavião irá tentar pegar os passarinhos e estes terão que fugir. Caso o gavião pegue um passarinho ele deve levá-lo para o pé da árvore. Quando sobrar o último passarinho, este se tornará o gavião. Todos os alunos deverão experimentar o papel de gavião, para isto, durante o desenrolar da atividade o professor irá inferir a melhor forma de mudar o gavião. Uma das formas poderá ser o primeiro passarinho a ser pego e não o último (Adaptado do jogo 18 e das atividades para o dia do índio).	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, cada aluno terá que responder o que ele aprendeu na aula, e qual brincadeira foi mais fácil e qual foi a mais difícil. E sugerir alguma atividade para a próxima aula.	
Referências		
HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006. CARCERONI, D. Brincadeiras para o Dia do Índio. http://criandocrianças.blogspot.com.br/2008/04/estas-brincadeiras-fazem-parte-da.html . Acessado em 01/04/2013.		

PLANO DE AULA		05
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 09/04/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: CD, lanças de jornal, som, bola.	
Problematização	O que é mais fácil?	
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os passos da coreografia; - Vivenciar a cultura indígena por meio da dança; - Estimular a atenção, o respeito e interação entre os colegas e o professor; - Estimular a autonomia e iniciativa dos alunos. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>- Apresentação do tema</p> <p>Em roda, a professora irá comentar que o dia da apresentação está chegando. Irá indagá-los sobre a cultura indígena.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena e brincadeiras que reforcem os passos da coreografia para o dia do índio.</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Imitando o índio”; será pedido aos alunos imitar o índio nadando, caçando, gritando e formando roda.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Relembrando a coreografia”; Aqui as professoras irão ajudar as crianças a relembrarem os passos da aula de semana passada.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “Dançando aos passos”; com ao som da música os alunos irão dançar a coreografia em passos, ou seja, cada momento da musica os alunos irão executar um movimento. Assim eles irão escutar a música e em seguida dançar.</p> <p><u>Atividade 4:</u> “Dançando”; com ao som da música os alunos irão dançar a coreografia da atividade dois.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Em roda, a professora irá perguntar qual a parte mais difícil de fazer da coreografia. O aluno para falar terá que estar segurando a bola.</p>	
Referências		
MIRANDA, N. 210 Jogos Infantis. Itatiaia, Belo Horizonte, 1992.		

PLANO DE AULA		06
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 11/04/2013		Tema de Trabalho: Jogos tradicionais. Material: Cones, bola.
Problematização: Desvencilhar dos obstáculos.		
Objetivos: - Vivenciar jogos tradicionais da cultura brasileira - Estimular a cooperação; iniciativa. - Respeitar regras;		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	- Apresentação do tema Inicialmente a professora irá conversar com os alunos sobre quais jogos as crianças conhecem, sendo que para o aluno falar, este deverá estar segurando uma bola. Após cada aluno ter falado um jogo, iremos para a segunda parte da aula, a vivência dos jogos tradicionais.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> Pique-corrente; o professor começará a brincadeira sendo o pegador, assim quando a professora pegar o aluno este deverá segurar na mão dela e ajudar a pegar os demais alunos. O jogo acaba quando todos forem pegos. Regra: nenhum pegador poderá soltar a mão do colega. <u>Atividade 3:</u> Mãe da rua: um dos alunos será escolhido para ficar ao meio da demarcação de duas cordas paralelas, simulando a rua. Os outros dois lados de fora, serão as calçadas. Primeiro passo é atravessar a rua sem ser pego e ainda pegar um cone. Depois em duplas, cada um dos componentes da dupla ficará de um lado da rua, os alunos que estarão à direita terão que atravessar buscar o colega e voltar para o posto inicial. Os dois alunos que compõe a dupla terá que buscar o colega.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, cada aluno irá responder qual jogo ele gostou mais e o que ele aprendeu na aula. E pedir para que cada criança pergunte ao seu pai que fale uma brincadeira que eles brincavam quando eram pequenos.	
Referências		
MIRANDA, N. 210 Jogos Infantis. Itatiaia, Belo Horizonte, 1992.		

PLANO DE AULA		07
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 15/16/04/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: CD, lanças,	
Problematização	Realização da coreografia como um todo.	
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Lembrar os passos da coreografia; - Estimular a atenção, o respeito, a cooperação e interação entre os colegas e o professor; - Ensaiar para a apresentação do dia do índio para a escola. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>Cantaremos a música bom dia amigos como vão. “Bom dia, professora como vai; Bom dia professora como vai; Faremos o possível para sermos bons amigos; Bom dia professora como vai; Bom dia, amiguinhos como vão; Bom dia, amiguinhos como vão; Faremos o possível para sermos bons amigos; Bom dia, amiguinhos como vão”.</p> <p>-Apresentação do tema</p> <p>Em roda, a professora irá comentar que o dia da apresentação será nesta sexta feira dia 19, pois neste dia comemora-se o dia do índio e expor os objetivos da aula.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena e brincadeiras que reforcem os passos da coreografia para o dia do índio.</p> <p><u>Atividade 1:</u> “O cacique”; todos os deverão seguir e respeitar o primeiro aluno da fila, que será o cacique, este deve realizar movimentos da dança com expressividade facial do índio acompanhando a música</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Relembrando a coreografia”; Esta atividade só será realizada caso os alunos não consigam desenvolver a coreografia sozinhos. Assim a professora irá ajuda-los com comandos verbais. Caso ainda eles tenham dificuldades, será inserida a assistência física.</p>	

3º	<p>Avaliação da aula: Em roda, a professora irá perguntar o que eles acharam da aula e se gostaram de conhecer um pouco sobre o índio.</p> <p>Cantaremos a aula do Tchou, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, terça-feira voltarei”.</p>
----	---

Referências

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006.

PLANO DE AULA		08
Conteúdo: Dança	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 15/16/04/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: CD, lanças.	
Problematização	Realização da coreografia como um todo.	
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os passos da coreografia; - Estimular à atenção, o respeito, a cooperação e interação entre os colegas e o professor; - Ensaiar para a apresentação do dia do índio para a escola. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>-Apresentação do tema</p> <p>Em roda, a professora irá comentar que o dia da apresentação será nesta sexta feira dia 19, pois neste dia comemora-se o dia do índio e expor os objetivos da aula.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades: os alunos irão vivenciar movimentos da dança indígena e brincadeiras que reforcem os passos da coreografia para o dia do índio.</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Expressando os movimentos”; os alunos juntamente com a professora realizar movimentos aleatórios que lembram a cultura indígena. Como por exemplo, correr, pescar, rolar. No entanto o ritmo da música será mudado e assim os alunos deverão segui-lo corporalmente.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Relembrando a coreografia”; Esta atividade só será realizada caso os alunos não consiga desenvolver a coreografia sozinhos. Assim a professora irá ajuda-los com comandos verbais. Caso ainda eles tenham dificuldades, será inserida a assistência física.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Em roda, a professora irá perguntar o que eles acharam da aula e se gostaram de conhecer um pouco sobre o índio.</p> <p>Cantaremos a aula do Tchou, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, terça-feira voltarei”.</p>	
Referências		
HERRERO, M.; FERNANDES, U.; NETO, J. V. F. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo SESC, 2006.		

PLANO DE AULA		09
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 18/04/2013		Tema de Trabalho: Jogos tradicionais.
		Material: Bola, Sacos, Corda,
Problematização: Como eram as brincadeiras e jogos antigamente?		
Objetivos: - Vivenciar jogos tradicionais da cultura brasileira; - Resgatar jogos da infância dos familiares dos alunos; - Estimular a cooperação, iniciativa, criatividade, civilidade; - Respeitar regras; - Descobrir formas de brincar com o corpo que estimulam outras formas de convivência.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>Cantaremos a música bom dia amigos como vão. “Bom dia, professora como vai; Bom dia professora como vai; Faremos o possível para sermos bons amigos; Bom dia professora como vai; Bom dia, amiguinhos como vão; Bom dia, amiguinhos como vão; Faremos o possível para sermos bons amigos; Bom dia, amiguinhos como vão”.</p> <p>-Apresentação do tema Em roda, a professora irá perguntar a cada aluno sobre a brincadeira que os seus pais brincavam quando eram pequenos e se alguns deles já brincaram desse jogo. O aluno só poderá falar quando estiver segurando a bola. Após esta etapa a professora irá falar quais os objetivos da aula para os alunos e em seguida eles irão experimentar novos jogos tradicionais.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “ Atividade do aluno”; Após a apresentação do jogo ou brincadeira que os pais das crianças brincavam quando criança, por votação, iremos escolher uma dos jogos para poder experimentar na aula.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Corrida de saco”; A turma será dividida em duplas ou duas equipes, cada dupla ou equipe ganhará um saco. Cada aluno da dupla ficará em um ponto do campo. Ao sinal do professor o aluno deverá colocar o saco e ir pulando até sua dupla, chegando lá deverá sair do saco passar para o seu colega e este deverá realizar o mesmo.</p> <p>Variação: a professora irá propor para eles que eles deverão ir até a linha de chegada juntos, usando o mesmo saco. Caso haja dificuldades a professora irá ajudá-los dando sugestões.</p>	

3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, cada aluno irá responder o que foi mais difícil na aula. Além disso, a professora irá perguntá-los quais dos jogos sugeridos pelos pais eles gostariam de experimentar na próxima aula.</p> <p>Cantaremos a aula do Tchau, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, terça-feira voltarei”.</p>
<p style="text-align: center;">Referências</p> <p>MIRANDA, N. 210 Jogos Infantis. Itatiaia, Belo Horizonte, 1992.</p> <p>MORENO, G. Recreação, 1000 exercícios com acessórios. Rio de Janeiro - SPRINT 2ª edição-1999.</p>	

PLANO DE AULA		10
Conteúdo: Dança	Sala: Nivel II/III	1º período de 2013
Data: 19/04/2013	Tema de Trabalho: dança indígena.	
	Material: CD, lanças,	
Problematização	O que sentimos quando dançamos para um público?	
Objetivos: - Apresentar para a escola a dança indígena produzida pelos alunos. - Estimular as classes das habilidades sociais, civilidade, empatia, autocontrole e expressividade emocional.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	-Apresentação do tema Em roda, a professora irá comentar que o dia da apresentação chegou, pois neste dia comemora-se o dia do índio e expor o objetivo da aula e colocar a problematização para eles irem pensando.	
2º	Desenvolvimento das atividades: os alunos irão apresentar a dança indígena para toda a escola durante o horário de intervalo. Para isso foi necessário o reconhecimento do lugar e dos materiais que seriam utilizados aquele dia na dança. Após o momento de reconhecimento a professora sentará com os alunos em roda e perguntará sobre o que eles estão sentido, se alguém quer mencionar algo.	
3º	Avaliação da aula: Em roda, a professora irá perguntar o que eles acharam da apresentação, se gostaram e o que mais gostou naquele dia. E será finalizado com a música de encerramento. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, terça-feira voltarei”.	
Referências		
Elaborado pela pesquisadora.		

PLANO DE AULA		11
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 22/04/2013	<u>Tema de Trabalho:</u> Jogos tradicionais.	
Material: Bola, ovos de páscoa, colchonetes.		
<u>Problematização:</u> Encontre os ovinhos de páscoa		
<u>Objetivos:</u> - Vivenciar a tradição cultural da páscoa no contexto dos jogos tradicionais brasileiros; - Resgatar jogos da infância dos familiares dos alunos; - Estimular a cooperação, iniciativa, criatividade, civilidade; - Respeitar regras.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>Cantaremos a música bom dia amigos como vão. -Apresentação do tema</p> <p>Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre os jogos anteriores e contar uma historinha envolvendo coelho da páscoa, para introduzir as atividades do dia, contando que o coelhinho passou pela escola e deixou uma surpresinha para cada aluno, mas eles terão que achar a surpresinha e deverão seguir as regras da professora.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “O gato e rato”; será contada uma história para os alunos sobre o gato que queria pegar o rato, nesse momento a professora irá escolher quem será o gato e que irá se transformar no rato. Ao longo da história a professora irá criar o cenário com os demais alunos para que eles formem uma casinha para o rato com as mãos, estimulando-os a ficarem de mãos dadas. Regra: Não pode empurrar o colega, nem colocar os pés à frente. As mãos devem sempre estar de mãos dadas.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Procurando os ovinhos”; inicialmente a professora irá esconder um ovinho de chocolate na sala, os alunos terão que procurá-lo. A professora irá dando dica quem está quente e frio, quando o aluno achar deverá ir até a professora este irá segurar o seu ovinho e ajudar a professora esconder outro ovinho, enquanto isso todos os alunos deverão ficar de olhos fechados. A atividade só terminará quando todos os alunos ganharem o seu ovinho.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, cada aluno irá responder se foi fácil achar o ovo da Páscoa. Em seguida cantaremos a música Tchou, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>	
Referências		
MIRANDA, N. 210 Jogos Infantis. Itatiaia, Belo Horizonte, 1992.		

PLANO DE AULA		12
Conteúdo: Ginástica	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 23/04/2013	<p><u>Tema de Trabalho:</u> Ginástica geral.</p> <p>Material: imagens de personagens do circo, representações gráficas dos sentimentos (triste, alegre, raiva, medo), cadeiras, suporte para teatro de fantoche.</p>	
<u>Problematização:</u> Vivência e reconhecimento das expressões faciais		
<p><u>Objetivos:</u> - Observar as imagens mostradas e se manifestar sobre o que vê.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar o que sabe sobre os palhaços: quem são, como são, o que fazem. - Interagir com os colegas e professor. - Reconhecer que sentimentos ou sensações estão relacionados às caretas. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>A professora irá dar bom dia para turma.</p> <p>-Apresentação do tema</p> <p>Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre o circo, a partir das imagens, e seus personagens, mais especificamente o palhaço.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Fazendo expressões”; Inicialmente será mostrado para eles uma figura com expressão facial (triste, alegre, raiva e medo) e pedir para que eles adivinhem qual é. Em seguida eles serão estimulados a fazer diversas caretas, cada hora a professora irá pedir para que façam alguma expressão facial. Fotografar as caretas.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Adivinhar qual é a Careta”, “Adivinhar qual é a Careta”, os alunos estarão em roda e a professora irá retirar um papel com a expressão que ele deve imitar para os colegas, estes terão que adivinhar qual careta o amigo está fazendo.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “Apresentação do colega”: será montada uma plateia de circo, e a professora irá escolher duplas para que os alunos apresentem o seu colega em um número do circo, sendo esse, a reprodução de uma das representações gráficas dos sentimentos aprendidos na aula. Ao abrir as cortinas o aluno deverá representar a expressão facial e os demais alunos tentarem adivinhar.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, cada aluno irá responder o que gostou da aula. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>	
Referências		
Elaborado pela pesquisadora.		

PLANO DE AULA		13
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/ III	1º período de 2013
Data: 25/04/2013		Tema de Trabalho: Jogos tradicionais.
		Material: Jornal, fita crepe.
Problematização: Encontre os ovinhos de páscoa		
Objetivos: - Vivenciar o jogo tradicional da peteca; - Construir o próprio material da aula (Peteca); - Estimular a cooperação, iniciativa, criatividade, civilidade.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim.</p> <p>-Apresentação do tema</p> <p>Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre a peteca. Perguntar se alguém já jogou, e como se joga. Além de perguntar se eles já construíram a peteca alguma vez. Após isso a professora irá convidá-los a fazer as petecas de jornal.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Confeccionando as petecas”: cada aluno receberá uma folha de jornal, para poder construir a sua peteca. A professora irá fornecer as instruções necessárias aos alunos de forma direta, além de demonstrar;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Amasse a folha de jornal formando uma bola. 2- Envolve a bola de jornal na folha de jornal recortada. 3- Prender com o pedaço de fita crepe. <p><u>Atividade 2:</u> Experimentando a Peteca”; . Assim que a peteca estiver pronta será proposto para os alunos brincar com ela da forma deles. Depois de alguns minutos a professora irá propor que formem duplas para poderem jogar a peteca um para o outro sem deixar cair. Em seguida será trio e assim até todos da turma estarem jogando juntos com a mesma peteca</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, cada aluno irá responder se gostou de fazer a peteca e se foi fácil ou difícil. Em seguida cantaremos a música Tchou, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>	
REFERÊNCIA		
Elaborado pela pesquisadora.		

PLANO DE AULA		14
Conteúdo: Jogos	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 29/04/2013	<u>Tema de Trabalho:</u> Jogos tradicionais	
Material: Peteca de jornal, cordas.		
<u>Problematização:</u> Construção da peteca de jornal.		
<u>Objetivos:</u> - Vivenciar o jogo tradicional da peteca; - Construir e respeitar as regras; - Estimular a criatividade, a civilidade.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimentar.</p> <p>-Apresentação do tema</p> <p>Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre a última aula, a qual os alunos construíram a peteca. Perguntar se eles brincaram em casa com a peteca, quem teve dificuldade de brincar com ela. Em seguida falar um pouco da história da peteca em frases curtas e objetivas.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Jogo tradicional”; os alunos em roda, deverão rebater a peteca para o colega, quem deixar a peteca cair no chão será eliminado e ajudará a professora contar as rebatidas.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “A peteca como esporte”; a professora irá dividir a turma em duas equipes. Um dos alunos ajudará a professora a segurar a corda, simulando a rede. Os demais irão vivenciar o jogo com regras. A professora irá propor uma regra, e estimular que os alunos também acrescentem outras regras.</p> <p>Regras: O time que fizer 6 pontos ganha. Só pode dar uma rebatida para passar para o outro lado da quadra.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, a professora irá perguntar os alunos sobre a peteca o que eles aprenderam sobre ela. Lembrando que, o aluno só irá falar se estiver com a bola na mão. Nesta aula a professora deixará livre para quem quiser falar, assim o aluno deverá pedir a bola. Em seguida cantaremos a música Tchou, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>	
REFERÊNCIAS		
<p>Federação Mineira de Peteca http://www.fempe.com.br/detalhes.asp?id=1182, acessado em 28/04 as 12:14. Antigas brincadeiras infantis https://sites.google.com/site/antigasbrincadeirasinfantis/brincadeiras-antigas/pete, acessado em 28/04 as 12:15.</p>		

PLANO DE AULA		15
Conteúdo: Ginástica	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 30/04/2013		Tema de Trabalho: Circo
		Material: Espelho, computador.
Problematização: Os sentimentos		
Objetivos: - Incentivar a expressão corporal, mas especificamente facial; <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar as imagens do vídeo e ver como é um circo; - Conhecer quem são os seus personagens; - Observar os movimentos realizados pelos personagens; - Estimular a criatividade, civilidade, cooperação. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema A aula será proposta na sala de aula, sendo assim as carteiras serão colocadas em roda. Após esse momento, a professora irá junto com os alunos relembrar a última aula do circo dada.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <p><u>Atividade 1:</u> “Fazendo caretas”; a professora irá disponibilizar um painel com uma janela para que os alunos façam a apresentação de suas caretas. Inicialmente a professora irá fazer a dela e depois os alunos. No momento de fazer a careta, o aluno estará portando uma peruca de palhaço. Assim que ele terminar de fazer sua careta ele deve passar a peruca para quem ainda não foi.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “O espelho”; de frente para o espelho cada aluno deverá realizar uma expressão que queira, e em seguida um movimento. Após isso, deverão juntar o movimento com a expressão realizada.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “Vídeo do circo”; os alunos sentarão e assistirão um vídeo sobre o circo. Escutar os comentários que as crianças fazem. Depois conversar com o grupo, perguntando o que eles observaram o que mais gostaram.</p>	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora irá perguntar o que os alunos acharam da aula e qual careta eles gostaram de fazer. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou”. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. “Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”. . .	
REFERÊNCIAS		
SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. Metodologia do ensino de Educação Física . São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.		

PLANO DE AULA		16
Conteúdo: Esporte	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 02/05		Tema de Trabalho: Jogos pré-esportivos
		Material: Bolas, gol.
Problematização: Trabalho em equipe.		
Objetivos: - Entender a prática do jogo, “jogar com o companheiro”; - Vivenciar jogos pré-esportivos do futebol; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre o futebol, quem gosta, como joga e com quem costuma jogar. A partir dessa conversa inicial a professora irá direcionar para os objetivos da aula.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Futebol em círculo”; os alunos em círculos, devem ficar de pernas abertas de maneira que os pés toquem nos pés dos companheiros ao seu lado. Em seguida, devem se agachar para tentar cobrir com as mãos a abertura formada pelas pernas. É jogada uma bola no círculo e todos os alunos devem tentar passar a bola por entre as pernas dos companheiros. Os jogadores não podem segurar a bola, mas apenas empurrá-la. Quem deixar passar a bola por entre as pernas terá que virar e jogar de costas para o círculo. Vence aquele que ficar por último. <u>Atividade 2:</u> “João bobo”; será realizada uma roda, a professora iniciará sendo o jogador que ficará no meio para pegar a bola. Os alunos terão que passar a bola com os pés para o amigo sem que o João bobo (jogador que fica no centro da roda) pegue-a. Caso ele pegue a bola o aluno que mandou a bola deverá ir para o meio e quem lá estava deve ocupar o lugar do colega que foi para o meio. <u>Atividade 3:</u> “Jogando em duplas”: A turma dividida em duplas, e de mãos dadas terão que sair correndo um chutando a bola para o amigo em linha retilínea e ao final do trajeto devem chutar para o gol. Será realizada pelo menos duas vezes para que todos os alunos tenham a oportunidade de chutar ao gol.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida, irá dar a voz aos alunos para falarem sobre a aula, lembrando que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou.	

	Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.
--	--

REFERÊNCIAS

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

PLANO DE AULA		17
Conteúdo: Esporte	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 06/05		Tema de Trabalho: Jogos pré-esportivos
		Material: Bolas, cones
Problematização: Alternando as duplas.		
Objetivos: - Entender a prática do jogo, “jogar com o companheiro”; - Vivenciar jogos pré-esportivos do futebol; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre o futebol. Nesta aula os alunos serão instigados a mencionar o seu ídolo no esporte, falar como eles jogam fora da escola. Após a conversa inicial a professora irá conduzir aos objetivos da aula.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Fazendo o gol no colega”; os alunos serão divididos em duplas. Cada dupla receberá uma bola e ficará um aluno de frente para o outro em uma distância mínima de 3 metros. Os alunos de cada dupla deverão tentar marcar o gol no seu colega da frente chutando a bola. O outro aluno deverá defendê-la. Assim que o colega defender a bola ou ter a deixado passar por debaixo das suas pernas, este aluno tentará realizar o gol no seu colega. <u>Atividade 2:</u> “Minijogo”; ainda em duplas os alunos irão formar um time. Cada dupla é um time. No espaço serão colocados dois cones para simular o gol. As duplas irão competir entre si. A dupla que fizer o gol permanece a dupla que sofreu o gol sairá e entrará outra dupla e assim percorrerá até que todos os alunos participem do jogo.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida, irá dar a voz aos alunos para falarem sobre a aula, lembrando que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.	
REFERÊNCIAS		
SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. Metodologia do ensino de Educação Física . São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.		

PLANO DE AULA		18
Conteúdo: Ginástica	Sala: Nível: II/III	1º período de 2013
Data: 07/05		<p><u>Tema de Trabalho:</u> Circo</p> <p>Material: cordas, bambolês, caixotes, bolinhas, bolas maiores, colchões, som, música de circo.</p>
<u>Problematização:</u> Criação de movimentos circenses.		
<p><u>Objetivos:</u> - Incentivar a expressão corporal;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar os movimentos realizados pelos personagens; - Imitar os movimentos dos personagens do circo; - Estimular a criatividade, civilidade, cooperação. 		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim.</p> <p>-Apresentação do tema</p> <p>No início a professora irá perguntar se os alunos lembram-se da aula passada, do vídeo que foi passado e que os personagens do circo faziam.</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Brincadeiras de circo”; os materiais estarão disponíveis em um canto da sala e a professora irá realizar alguns movimentos e propor para que as crianças realizem junto. Ao fundo estará tocando uma música de circo.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Criando movimentos” os alunos em roda, cada aluno terá que ir no meio da roda e criar um movimento que eles quiserem. Caso eles precisem de algum material é só solicitar à professora que ela entregará o material.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, a professora irá perguntar o que os alunos acharam da aula qual movimento foi mais fácil e o mais difícil para eles.</p> <p>Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau.</p> <p>“Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei.</p> <p>Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>	
REFERÊNCIAS		
<p>SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.</p>		

PLANO DE AULA		19
Conteúdo: Esporte	Sala: Nível: II/III	1º período de 2013
Data: 09/05		Tema de Trabalho: Jogos pré-esportivos
		Material: Bola de borracha; corda;
Problematização: Enfrentamento em equipe.		
Objetivos: - Promover o contato inicial com a modalidade esportiva handebol; - Vivenciar jogos pré-esportivos do handebol; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda os alunos e a professora irão conversar sobre o handebol. Perguntar, quem já jogou; quem já assistiu na televisão um jogo de handebol; se conhece algum jogador desta modalidade. Então a professora irá apresentar a modalidade para os alunos e em seguida direcionará aos objetivos da aula.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> Queimada - Será formada duas equipes uma de cada lado da fita crepe que estará demarcando o meio da quadra. Os alunos deverão tentar queimar os seus colegas, porém só valerá se o aluno certar o adversário abaixo do quadril. Só serão considerados “queimados” aqueles atingidos abaixo do quadril. Os alunos queimados ficarão fora da linha que será colocada para delimitar a área do jogo. O jogo terminará quando todos estiverem queimados. Regras importantes: Aqueles que arremessarem acima do estipulado estará automaticamente “queimado”. Só pode queimar o colega do quadril para baixo.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida e perguntar o que as atividades lembram do handebol, irá dar a voz aos alunos para falarem sobre a aula, lembrando que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.	
REFERÊNCIAS		
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10163 http://amigonerd.net/biologicas/educacao-fisica/jogos-pre-desportivos-handebol		

PLANO DE AULA		20
Conteúdo: Esporte	Sala: Nível: II/III	1º período de 2013
Data: 13/05	<u>Tema de Trabalho:</u> Jogos pré-esportivos	
<u>Material:</u> Bola de borracha;		
<u>Problematização:</u> Desvencilhando dos objetos.		
<u>Objetivos:</u> - Vivenciar jogos pré-esportivos do handebol; - Obedecer regras; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda com os alunos a professora irá relembrar a aula passada. Quem lembra o que fizemos e qual esporte estávamos discutindo. Lembrando que para falar os alunos tem que pedir a bola a professora para que eles possam falar.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Caçador de bolas” a turma será dividida em dois grupos mistos. Uma equipe ficará sem bola e a outra estará com bola (todos os jogadores), a equipe sem bola deverá tirar todas as bolas das mãos dos jogadores da outra equipe. Quando todos os jogadores perderem a bola, ocorrerá uma troca de funções a equipe que antes estava tentando fugir com as bolas passa a ser a equipe que tenta tirar as bolas dos adversários. Regras importantes: Os jogadores só podem deslocar-se pela quadra driblando. Não é permitido empurrar, agarrar ou impedir o jogador que está com a posse de bola. <u>Atividade 2:</u> “Fazendo gol” em duplas com os pés amarrados, os alunos serão divididos em dois times. O objetivo é realizar o gol. Quem marcar mais gol vence.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida e perguntar para os alunos o que acharam mais difícil, lembrando que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.	
REFERÊNCIAS		
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10163 http://amigonerd.net/biologicas/educacao-fisica/jogos-pre-desportivos-handebol		

PLANO DE AULA		21
Conteúdo: Ginástica	Sala: Nível: II/III	1º período de 2013
Data: 14/05		Tema de Trabalho: Circo
Material: colchões; boneco; computador vídeo de imagens		
Problematização: A gravidade e o corpo humano.		
Objetivos: - Incentivar a expressão corporal; - Observar os movimentos realizados pelo acrobata; - Realizar movimentos que se aproximem dos movimentos dos artistas: rolar, dar cambalhotas, rolar sobre bolas; - Estimular a criatividade, civilidade, cooperação.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia. -Apresentação do tema No computador no meio da sala, encontrará imagens de acrobacia. A professora irá passar um vídeo com imagens de acrobacia para os alunos e observar as expressões dos alunos.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Realizando movimentos” divididos em duas equipes a professora irá auxiliá-los a realizar os movimentos mostrados no início da aula. <u>Atividade 2:</u> “Criando movimentos” primeiramente a professora irá pedir que cada aluno realize uma forma de rolar, de rondada, parada de mão. Após esta etapa a professora irá dividir a turma em duas equipes. Eles terão que montar uma forma de pirâmide, baseado nas imagens mostradas no início da aula.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora irá perguntar o que os alunos acharam da aula qual movimento foi mais fácil e o mais difícil para eles. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.	
REFERÊNCIAS		
BORTOLETO, M. O. Introdução à pedagogia das atividades circenses. vol. 2. Jundiaí, Fontoura, 2010.		

PLANO DE AULA		22
Conteúdo: Esporte	Sala: Nível: II III	1º período de 2013
Data: 16/05	<u>Tema de Trabalho:</u> Jogos pré-esportivos	
Material: Bola de borracha; bambolês, fitas de sacola de plástico.		
<u>Problematização:</u> Como estabelecer um objetivo?		
<u>Objetivos:</u> - Promover o contato inicial com a modalidade esportiva basquete; - Vivenciar jogos pré-esportivos do basquete; - Obedecer a regras; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda com os alunos a professora irá mostrar a bola do basquete e perguntar quem a conhece? E se sabe qual esporte a utiliza no jogo. Em seguida a professora explicará de forma simples como é jogado o basquete e serão propostas as atividades.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Pega-rabo de duplas” em duplas com um pedaço de sacola pendurado no short, calça de cada aluno os alunos terão que pegar o rabo dos demais colegas, vence a dupla que pegar mais rabos. <u>Atividade 2:</u> “Fazendo cestas” a turma será dividida em duas equipes, cada equipe terá sua cesta móvel (bambolê), os alunos terão que realizar o maior número de cestas possível na equipe contrária vence quem realizar o maior número de cestas.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida e perguntar para os alunos o que eles perceberam de semelhante nas atividades com o jogo do basquete, lembrando que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.	
REFERÊNCIAS		
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10163 http://amigonerd.net/biologicas/educacao-fisica/jogos-pre-desportivos-handebol		

PLANO DE AULA		23
Conteúdo: Lutas	Sala: Nível II/ III	1º período de 2013
Data: 20/05	<u>Tema de Trabalho:</u> Luta introdutória <u>Material:</u> colchonetes, bola de borracha, corda.	
<p><u>Problematização:</u> O cumprimento no esporte.</p>		
<p><u>Objetivos:</u> - Vivenciar diferentes cumprimentos das lutas; - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole, civilidade, solução de problemas, responsabilidade.</p>		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	<p>A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim.</p> <p>-Apresentação do tema Em círculo a professora irá abordar o tema Lutas, instigando os alunos a demonstrarem o conhecimento que eles possuem sobre o tema. Será perguntando o que é luta? Quais lutas eles conhecem? Alguém pratica alguma luta?</p>	
2º	<p>- Desenvolvimento das atividades:</p> <p><u>Atividade 1:</u> “Cumprimentos na luta”: os alunos serão colocados em disposição em fileiras, a professora ficará de frente para os alunos e dará o comando para os mesmos. Será passado o cumprimento do Judô e Capoeira.</p> <p><u>Atividade 2:</u> “Lutas dos dedinho e desequilíbrio corporal” : em duplas, sentados no colchonete, os alunos enfrentarão um ao outro, cada dupla ficará com uma das mãos dadas e somente com o dedo polegar solto, o aluno que conseguir prender o dedo do colega primeiro é o vencedor. Já no desequilíbrio corporal será realizada uma dupla por vez, para a professora supervisionar, a dupla deverá ficar de joelhos e entre os alunos terá uma bola, a qual os alunos deverão segurá-la com força, sem exercer qualquer força, somente ao sinal da professora eles deverão puxar a bola ao seu sentido . Vence quem conseguir segurar a bola.</p> <p><u>Atividade 3:</u> “Cabo de guerra”: os alunos serão divididos em duas equipes. Marcará o centro da corda com um de fita. Assim os alunos ficarão enfileirados e cada equipe deverá puxar uma das pontas da corda. A primeira equipe que conseguir puxar pelo menos um dos adversários para frente da linha central será o vencedor.</p>	
3º	<p>Avaliação da aula:</p> <p>Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida e perguntar para os alunos o que eles acharam sobre a aula, lembrando</p>	

	<p>que para falar tem que estar com a bola na mão. Em seguida cantaremos a música Tchou, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>
--	---

REFERÊNCIAS

<http://delas.ig.com.br/filhos/brincadeiras/cabo-de-guerra/4e3d7cbf3cb3176863000008.html>

PLANO DE AULA		24
Conteúdo: Lutas	Sala: Nível II/III	1º período de 2013
Data: 21/05	Tema de Trabalho: Capoeira Material: som, CD, bexigas e barbante.	
Problematização: controle corporal durante atividades de oposição		
Objetivos: - Apresentar a capoeira como lutas; - Vivenciar movimentos básicos da capoeira - Estimular a empatia, assertividade, cooperação, autocontrole, civilidade, solução de problemas, responsabilidade.		
Momento	Atividades a desenvolver e o processo a ser utilizado	
1º	A professora começará dando bom dia, caso nenhum dos alunos a cumprimenta assim. -Apresentação do tema Em roda com os alunos a professora conversar com os alunos sobre a capoeira indagando-os sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.de forma simples como é jogado o basquete e serão propostas as atividades.	
2º	- Desenvolvimento das atividades: <u>Atividade 1:</u> “Estourando a bexiga”: cada aluno receberá uma bexiga já cheia, com um pedaço de barbante já amarrado na ponta da bexiga e eles terão que amarrar o barbante no tornozelo deixando a bexiga presa. Após isso será formada duplas e ambos deverão segurar com as duas mãos no ombro do outro, e ao ritmo da música eles deverão tentar estourar a bexiga do colega. <u>Atividade 2:</u> “Musica no ritmo”: Ao som de uma música de capoeira, será apresentado os movimentos básicos como Ginga (o movimento básico de Capoeira. Em vez de o capoeirista se fixar numa posição, ele está sempre em movimento, efetuando esta espécie de dança); Au: seria a rodada da ginástica. Também conhecido como Au Regional é usado na Capoeira como uma forma rápida de fugir ou enganar o "adversário"; e a Cocorinha: um método evasivo, nomeadamente consiste na forma de evitar pontapés circulares efetuados em curta distância. Neste movimento é necessário que a mão que toca no solo mantenha o equilíbrio, e, tal como em todos os movimentos e "jogo" capoeirista, é necessário manter sempre o contato visual com o adversário.	
3º	Avaliação da aula: Será realizada uma roda de conversa, a professora inicialmente irá fazer uma consideração da aula, em seguida e perguntar para os alunos o que eles acharam sobre a capoeira e por que essa luta pode ser considerada como luta (essa última questão será direcionada somente para o nível III).	

	<p>Em seguida cantaremos a música Tchau, tchau. “Tchau, tchau, tchau, a nossa aula terminou. Tchau, tchau, tchau, para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau, os brinquedos já guardei. Tchau, tchau, tchau, quinta-feira voltarei”.</p>
--	---

REFERÊNCIAS

http://www.arteculturacapoeira.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=57

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

PROJETO DE PESQUISA

Título: Comportamento adaptativo e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal

Área Temática:

Pesquisador: Elizângela Fernandes Ferreira

Versão: 1

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

CAAE: 03989312.4.0000.5504

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 72044

Data da Relatoria: 12/06/2012

Apresentação do Projeto:

Pessoas com Deficiência Intelectual, estimuladas desde as idades iniciais, possuem maior probabilidade de minimizar as suas dificuldades no comportamento adaptativo, sendo este um fator determinante no seu desenvolvimento. Pensando-se em contexto social, historicidade das práticas corporais e função social, podemos nos remeter à metodologia de ensino da Educação Física com base na cultura corporal, buscando compreender o aluno como ser integrante do meio em que vive e auxiliá-lo no desenvolvimento de suas práticas motoras, considerando-o como um ser cultural nas dimensões emocional, social, afetiva e política presentes no corpo. Sendo assim, um programa de Educação Física baseado nos princípios da Cultura corporal pode auxiliar no desenvolvimento do comportamento adaptativo? Com base nesse argumento o objetivo do estudo é verificar a influência de um programa de Educação Física com base nos princípios da cultura corporal sobre o comportamento adaptativo de crianças com deficiência intelectual

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é verificar a influência de um programa de Educação Física, baseado nos princípios da Cultura corporal, no comportamento adaptativo de crianças com Deficiência Intelectual. Os objetivos específicos são: traduzir e validar o instrumento avaliativo Adaptive Behavior Assessment System; desenvolver, aplicar, e avaliar um programa de Educação Física baseado na cultura corporal, voltado para o desenvolvimento do comportamento adaptativo de crianças com Deficiência Intelectual; avaliar o comportamento adaptativo antes e após intervenção e verificar em quais habilidades adaptativas o programa de EF surtiu maior ou menor efeito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram colocados de maneira adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e tem caráter científico. Seus resultados poderão trazer subsídios para que profissionais de Educação Física utilizem práticas que beneficiarão portadores de Deficiência Intelectual, na construção de uma melhor qualidade de vida

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto - Adequada
TCLE - Adequado

Recomendações:

Nada a acrescentar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

-

SAO CARLOS, 12 de Agosto de 2012

Assinado por:
Daniel Vendruscolo