

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - UEM/UEL

AMANDA CRISTINA DE MOURA FERREIRA

**INFLUENCIA DE UM PROGRAMA DE
ESPORTE EDUCACIONAL COM BASE NO
ATLETISMO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL
DE CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS**

Maringá
2014

AMANDA CRISTINA DE MOURA FERREIRA

**INFLUENCIA DE UM PROGRAMA DE
ESPORTE EDUCACIONAL COM BASE NO
ATLETISMO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL
DE CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Associado em Educação
Física – UEM/UEL, para obtenção do
título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira

Maringá

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F383i Ferreira, Amanda Cristina de Moura
Influência de um programa de esporte educacional com base no atletismo sobre o desenvolvimento motor e social de crianças de 8 a 11 anos / Amanda Cristina de Moura Ferreira. -- Maringá, 2014.
118 f. : il., figs., tabs., quadros.

Orientador : Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, 2014.

1. Esporte educacional - Atletismo. 2. Atletismo - Desenvolvimento motor e social - Crianças de 08-11 anos - Influência. I. Pereira, Vanildo Rodrigues, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Universidade estadual de Londrina. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física. III. Título.

796.4..CDD 21.ed.

Zss-

AMANDA CRISTINA DE MOURA FERREIRA

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE
ESPORTE EDUCACIONAL COM BASE NO
ATLETISMO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL
DE CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS DE IDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Desempenho Humano e Atividade Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de abril de 2014.



Prof. Dr. Ricardo Demetrio de Souza
Petersen



Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de
Oliveira



Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira
(Orientador)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela vida e as bênçãos e maravilhas que me concedeste.

Aos meus colegas de trabalho do Município de Sarandi, Cristina, Eliane, Marcos, Cidão, Fabio e Andre pela possibilidade e viabilidade de realizar minha pesquisa.

Ao Programa Associado de Pós- Graduação em Educação Física. UEM/UEL e seu corpo docente, pela estrutura oferecida e aprendizado nas disciplinas cursadas.

Aos meus colegas de Mestrado e Doutorado Flavia, Marcus, Regina, Nayara, Patrícia, Isabela, Viviane, Luciane, José Roberto, Andressa e tantos outros que convivi neste período, por toda a ajuda recebida e momentos vividos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Vanildo Rodrigues Pereira, pela oportunidade, confiança, aprendizado e paciência e ainda pela respeitável contribuição em meu crescimento acadêmico e profissional.

A Secretaria Municipal de Educação de Sarandi- PR, a escola São Francisco de Assis, diretora, supervisora e professores pelas informações e permissão para a realização deste estudo em seu ambiente.

As crianças que fizeram parte da amostra deste estudo e seus pais ou responsáveis que as autorizaram a participarem do estudo.

E, em especial a toda minha família, pilares da minha educação.

Minha mãe Izabel (meu referencial de mulher guerreira), pelo incentivo, apoio, valores e princípios de vida, por ensinar que a educação é o maior patrimônio que o ser humano pode conquistar.

Minha Avó Maria da Gloria, pelos anos de carinho, e por acreditar que sempre conseguiria.

Meu irmão Fabio e meu pai, que sempre me incentivaram.

Meu esposo Ricardo, companheiro de Mestrado e profissão, pelo apoio, paciência, carinho, e por compreender que em alguns momentos da vida acadêmica exige prioridade.

Aos meus amigos de infância e Juventude, não vou citar que são muitos, pelo apoio e paciência em todos os momentos em que não pude estar presente durante esse período acadêmico.

A todos vocês meu muitíssimo obrigado!

“O plantio é opcional, a colheita é obrigatória, por isso não temas o progresso lento, receie apenas ficar parado.”

FERREIRA, Amanda Cristina de Moura. **Influencia de um programa de esporte educacional com base no atletismo sobre o desenvolvimento motor e social de crianças de 8 a 11 anos de idade.** 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RESUMO

O objetivo deste estudo de caráter experimental foi investigar a influência de um programa de intervenção motora no âmbito do esporte educacional com base no atletismo, sobre desenvolvimento motor e social de crianças. Participaram do estudo 48 sujeitos, de ambos os sexos, de 8 a 11 anos de idade. Como instrumentos de medida foram utilizados o Teste de Desenvolvimento Motor Grosso 2 (TGMD-2) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS- BR). Foram delineados dois grupos para o programa: grupo experimental, no qual 25 crianças participaram de aulas de atletismo durante 15 semanas com duas sessões semanais com duas horas de duração, e o grupo controle, com 23 crianças que não participaram do programa. A coleta de dados ocorreu antes e após o desenvolvimento do programa. Para análise dos dados foi utilizada estatística descritiva com o Teste *Kolmogorov-Smirnov* para verificar a normalidade, o Teste U de *Mann Whitney*, para comparação entre os grupos e o Teste de *Wilcoxon*, para comparação de dois momentos. Adotou-se significância de $P \leq 0,05$. Os resultados do TGMD-2 após o programa indicou que 28% das crianças do grupo experimental (GE) foram classificadas acima da média, 64% na média e 8% foram consideradas abaixo da média padronizada do teste. No grupo controle (GC) 17,4% das crianças foram classificadas acima da média, 65,2% na média e 17,4% abaixo da média. Em ambos os grupos nenhuma criança atingiu desempenho motor classificado em superior, muito superior, pobre ou muito pobre. Verificou-se ganhos significativos em algumas habilidades na comparação entre pré e pós-teste. O GE apresentou melhora significativa nas habilidades galopar ($p=0,008$) e rebater ($p=0,017$). O GC apresentou evolução na habilidade correr ($p=0,003$), saltar com um pé ($p=0,039$) e chutar ($p=0,008$). No pós-teste houve diferença significativa nas habilidades de receber ($p=0,0046$) e de rolar ($p=0,046$). Nestas duas habilidades as crianças do GE foram superiores quando comparadas com as crianças do GC. Na comparação entre dois momentos do SSRS-BR, o GE apresentou diferença significativa no escore global das habilidades sociais ($p=0,0014$) e no fator de empatia/afetividade ($p=0,016$). Nessas duas categorias as crianças do GE foram melhores no pós-teste quando comparadas com o pré-teste. O GC apresentou diferenças no escore global das habilidades sociais ($p=0,000$) e nas demais habilidades empatia/afetividade ($p=0,001$) responsabilidade ($0,002$) autocontrole ($0,001$) e assertividade ($0,005$). Em todas as categorias as crianças do GC foram superiores no pós-teste quando comparadas com o pré-teste. Em síntese, considerando que após 15 semanas foi possível evidenciar algumas melhoras no desempenho motor das crianças os resultados indicam que a participação em programas semelhantes a médio e longo prazo poderá confirmar melhoras expressivas no desenvolvimento motor e nas habilidades sociais de crianças.

Palavras-chaves: Esporte educacional. Desenvolvimento motor. Habilidade social.

FERREIRA, Amanda Cristina de Moura. **Influence of a motor intervention program within the sport education based on athletics on motor and social development of children aged 8 to 11 years old.** 2014. 118f. Dissertation (Master in Physical Education)–State University of Maringá, Maringá, 2014.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate experimentally the influence of a motor intervention program within the sport education based on athletics on motor and social development of children. The study included 48 subjects of both sexes, aged from 8 to 11. As measuring instruments Testing of Gross Motor Development 2 (TGMD-2) and (SSRS-BR) Rating System Social Skills were used. Two groups were delineated for the program: experimental group, in which 25 children participated in athletics lessons for 15 weeks with two sessions per week lasting two hours each, and the control group, with 23 children who did not participate in the program. Data collection occurred before and after the development of the lessons. For data analysis we used descriptive statistics to Kolmogorov-Smirnov test to verify the normality, the Mann Whitney U test for comparison between groups and the Wilcoxon test for comparison of two moments. We adopted a significance of $P \leq 0.05$. The results of TGMD-2 after the program indicated that 28% of children in the experimental group (EG) were rated above average, 64% average and 8% were considered below the average of the standardized test. In the control group (GC) 1.4% of children were rated above average, 65.2% average and 1.4% below the average. In both groups no child reached motor development ranked higher, much higher, very poor or poor. There has been significant gains in some skills when comparing pre and post-test. The EG showed significant improvement in skills gallop ($p = 0.008$) and fold ($p = 0.01$). The CG showed progress in the ability to run ($p = 0.003$), jump on one leg ($p = 0.039$) and kick ($p = 0.008$). At post-test there was a significant difference in the abilities of receiving ($p = 0.0046$) and roll ($p = 0.046$). In these two skills the children of GE were higher when compared with the CG. In comparing the two periods SSRS-BR, EG showed a significant difference in global score of social skills ($p = 0.0014$) and the empathy factor / affectivity ($p = 0.016$). These two categories of GE children were better at posttest compared with the pretest. The CG presented differences in global score of social skills ($p = 0.000$) and in other skills empathy / affection ($p = 0.001$) liability (0,002) self (0.001) and assertiveness (0.005). In all categories the CG children were higher at posttest compared with the pretest. In summary, considering that after 15 weeks it was possible to show some improvement in motor performance of children, we can believe that participation in similar medium and long term programs may confirm significant improvements in motor development and social skills of children.

Keywords: Sport Education. Motor Development. Social Skill.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Uma contextualização da teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, como influenciada pelas percepções do indivíduo e de seus ambientes de comportamento.....	35
Figura 2	O modelo das Restrições de Newell.....	41
Figura 3	As fases do desenvolvimento motor.....	44
Figura 4	A AMPULHETA: Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo de vida de Gallahue.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Frequência absoluta (f) e frequência relativa (%) das crianças do grupo experimental que praticam atividade motora em ambiente extraescolar.....	55
Quadro 2	Escore padrão nos subtestes, escore padrão do quociente motor grosso, percentil e classificação descritiva do teste TGMD-2.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Desempenho motor das crianças (TGMD-2) dos grupos experimental e grupo controle nos momentos pré e pós-teste....	64
Tabela 2	Comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo experimental no pré e pós-teste.....	65
Tabela 3	Comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo controle no pré e pós-teste.....	66
Tabela 4	Comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo experimental e nas habilidades nos momentos pré e pós-teste.....	67
Tabela 5	Comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo experimental no pré e pós-teste.....	68
Tabela 6	Comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo controle no pré e pós-teste.....	68
Tabela 7	Comparação das Habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo experimental e controle nas habilidades de acordo com o pré e pós- teste.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBD	Confederação Brasileira de Desportos
GC	Grupo controle
GE	Grupo experimental
IAAF	Federação Internacional de Atletismo Amador
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MABC	<i>Movement Assesment Batery for Children</i>
Md	Mediana
ME	Ministério do Esporte
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desportos
PST	Programa Segundo Tempo
Q1	Primeiro quartil
Q3	Segundo quartil
SADE	Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo
SEJUV	Secretaria da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer
SNELIS/ME	Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGMD	<i>Test of Gross Motor Development</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Caracterização do tema	14
1.2	Justificativa	18
1.3	Delimitação da pesquisa	20
1.4	Limitações da pesquisa	20
1.5	Definição de termos	20
2	OBJETIVOS	22
2.1	Objetivo geral	22
2.2	Objetivos específicos	22
3	REVISÃO DA LITERATURA	23
3.1	O esporte e suas interfaces: ênfase no esporte educacional	23
3.1.1	Programa “Segundo Tempo” do Governo Federal.....	27
3.1.2	A modalidade esportiva Atletismo.....	29
3.2	Desenvolvimento Humano: ênfase no desenvolvimento motor e social da criança	32
3.2.1	Desenvolvimento Motor.....	38
3.2.1	Competência Social.....	49
4	MÉTODOS	53
4.1	Caracterização da pesquisa	53
4.2	População e Amostra	53
4.2.1	Critério de seleção da amostra.....	54
4.2.2	Caracterização da amostra.....	54
4.3	Instrumentos de medida	54
4.3.1	Ficha de identificação e nível de atividade física, e diário de pesquisa	54
4.3.2	Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (TGMD-2).....	56
4.3.2	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR).....	60
4.4	Programa de ensino de esporte educacional- Atletismo	61
4.5	Coleta de dados	62
4.6	Procedimentos	62
4.7	Análise dos dados	63
5	Resultados	64
5.1	Desempenho motor dos escolares no Teste TGMD-2.....	64
5.2	Habilidades Sociais das crianças dos grupos experimental e controle no Teste SSRS.....	68

6	DISCUSSÃO	70
6.1	Desempenho motor das crianças dos grupos experimental e controle no Teste TGMD-2.....	70
6.2	Habilidades Sociais das crianças dos grupos experimental e controle na avaliação do Teste SSRS.....	75
7	CONCLUSÃO	79
	REFERENCIAS	81
	APÊNDICE	91
	ANEXOS	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caracterização do Tema

O ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento sendo que suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, para melhor ou pior, tornando-os produtores ativos de seu próprio desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). Para este autor, o desenvolvimento humano é definido como um fenômeno de continuidade e de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos, que se estende ao longo do ciclo da vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico. Gallahue e Ozmun (2013) enfatizam que este processo de desenvolvimento inicia-se na concepção e cessa somente com a morte. Aspectos como: social, cognitivo, físico e motores, interferem diretamente nesse processo sendo que, os aspectos motores são dependentes mediante as interações nervosas, sensoriais e motivacionais que surgem com as demandas da tarefa (THELEN, 1986; CLARK; WHITALL, 1989; HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Neste ponto o contexto social e os diversos ambientes dos quais faz parte uma criança, podem de alguma forma afetá-la no seu processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2004; KREBS, 2011).

Durante as fases do desenvolvimento infantil, é necessário compreender o ambiente em que essa criança está inserida, já que um grande número de aquisições dessas habilidades ocorre no lar, no ambiente familiar, no entanto, um bom número delas é adquirido na escola, nos seus primeiros anos de escolarização (PELLEGRINI et al., 2000). Os anos correspondentes à educação escolar infantil são cruciais para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, incluindo o motor. Nesse período, normalmente as crianças se encontram na fase dos movimentos fundamentais, no estágio no qual se dá o refinamento das habilidades em que as principais mudanças estão ocorrendo, promovendo assim uma melhora da eficiência na sua combinação com outros movimentos (HAYWOOD; GETCHELL, 2004; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAYNE; ISAACS, 2007).

Entretanto é necessário lembrar que as crianças não desenvolvem as habilidades motoras fundamentais naturalmente por meio dos processos de maturação (CLARK, 2005; LOGAN et al., 2011). Essas habilidades precisam ser aprendidas, praticadas e reforçadas, mas o principal fator para o desenvolvimento dessas habilidades é a qualidade de instrução dado pelo professor, uma vez que só a prática não levará à aquisição de novas habilidades motoras e nem à melhora das que já são dominadas (GALLAHUE; DONNELLY, 2003; RUDISILL, 2004; SANDERS, 2005; VALENTINI; ROBINSON; GOODWAY, 2009; LOGAN et al., 2011). Nesse sentido, entende-se que o processo de desenvolvimento das habilidades motoras deve ser acompanhado, visto que essas destrezas são essenciais para a execução de tarefas motoras e o envolvimento em atividade física, que ao longo da vida poderá influenciar em suas atividades cotidianas, de lazer ou esportivas, permanentemente (CLARK, 2007).

Estudos têm demonstrado que os níveis socioeconômicos, grau de escolaridade inferior dos pais e prematuridade, estão diretamente relacionados ao atraso no desenvolvimento infantil (BRONFENBRENNER, 1996; ANDRADE 2005; LORDELO et al., 2006; MONTEIRO et al., 2006). O ambiente familiar e o contexto social do indivíduo são, muitas vezes, fatores que ampliam o entendimento e a necessidade da busca por uma abordagem multidimensional no estudo do desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2004; MANCINI et al., 2004). Desse modo a educação não acontece somente na esfera escolar, ela pode e também é promovida fora da escola, em ações denominadas socioeducativas (CARVALHO; AZEVEDO, 2005).

Nessa perspectiva, além da educação escolar, o esporte vem ganhando força por sua importância no desenvolvimento humano, uma vez que é pouco ofertado às classes sociais de baixa renda, (OLIVEIRA; PERIM, 2009). O esporte como fator educacional atribui a si, a importância do desenvolvimento integral do indivíduo, com papel de inclusão e inserção social (BRASIL, 2005). O desenvolvimento de ações por meio da arte, do esporte, da brincadeira e da recreação como complemento da escola formal, ao longo dos anos, tem tido destaque na escola, sobretudo ao se elencarem os estudos que discutem as ações que buscaram a implantação da educação de tempo integral no Brasil (CAVALIERE; COELHO, 2003). Assim secretarias estaduais de educação têm implantado gradativamente programas de

complementação do horário escolar, com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem (CAVALIERE, 2002).

Programas como o Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, vem aumentando a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, esporte, lazer, direitos humanos, cultura, prevenção e promoção da saúde. Não distante deste é o Programa Segundo Tempo, que tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, a fim de conduzir a melhoria na qualidade de vida daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

O esporte é um dos grandes promotores do desenvolvimento social, considerando que as relações existentes entre pais ou amigos, na escola ou times esportivos, contribuem para esse processo de socialização de um indivíduo (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Como agente da educação pessoal e social, envolve dimensões históricas, culturais, estéticas, sociais, políticas, morais, econômicas e filosóficas (GONÇALVES et al., 2007). Este autor acrescenta que a adoção por um estilo de vida saudável por meio do esporte abrange uma educação intercultural, cívica e social que vai contra a discriminação baseada em nacionalidade, etnia e gênero.

A educação por meio do esporte é capaz de promover habilidades e competências sociais fundamentais para a vida como: autoconhecimento, autocontrole, respeito aos limites, perseverança, autodesenvolvimento e harmonia pessoal, que podem ser transferidos a outras esferas da vida, formando não apenas o/a esportista, mas também o homem e a mulher (GONÇALVES et al., 2007). Para Del Prette e Del Prette (2001), a competência social de um indivíduo está diretamente relacionada à capacidade de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente. Envolve também, um conjunto de habilidades complexas que inclui, dentre outras, fazer perguntas, lidar com críticas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver situações interpessoais conflituosas (BANDEIRA et al., 2006).

Considerando o papel social que o esporte propõe, o atletismo, em sua essência descreve a história do esporte no planeta. Considerado como “esporte-base”, corresponde aos movimentos naturais do ser humano como correr, saltar e

lançar (CBAT, 2006). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), estes reforçam a ideia apontando que o atletismo é muito importante, visto que gera oportunidade para o aluno desenvolver suas habilidades motoras básicas, que devem ser trabalhadas desde o ensino fundamental. Ele possibilita que crianças experimentem várias formas de movimento, constituindo-se como mais uma ferramenta para que o professor de Educação Física atinja objetivos que promovam o desenvolvimento global do aluno (THONPSON, 1991). Essas habilidades são exemplos que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância, entre os 5 e 10 anos de idade, período em que ocorre uma grande evolução em sua coordenação e controle motor, facilitando assim a aprendizagem de habilidades motoras cada vez mais complexas (GALLAHUE, OZMUN, 2006; MASSA, 2010).

Atualmente, é crescente o número de investigações conduzidas no sentido de buscar compreender o papel de programas de intervenção motora com crianças. Teixeira (2008), investigou a influencia de um programa de intervenção estruturado com base na teoria da instrução e na aquisição de habilidades motoras aquáticas, com 75 crianças de 8 a 10 anos de idade. Souza (2009) analisou o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática de ginástica sobre o desempenho motor geral, em crianças de 6 anos, do novo primeiro ano do ensino fundamental, com duração de nove anos. Marroni (2009) analisou a influência de um programa de intervenção motora de Tecido Circense baseado na Teoria da Instrução de Bruner (2006) sobre o nível de desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade em 16 crianças de 7 a 11 anos. Pick (2009) verificou a influencia de um programa de intervenção motora inclusiva, no desenvolvimento motor e social de crianças, portadoras e não portadoras de necessidades educacionais especiais, com atrasos motores, a pesquisa foi feita com 76 crianças com idades de 4 a 10 anos.

Contudo, observa-se uma lacuna sobre programas de intervenção motora que analisem crianças em situação de risco social e que tenham como base o atletismo como esporte educacional. Parte-se do pressuposto de que muitas crianças vivem em contextos sociais diferentes, dos quais formam o seu conhecimento particular, e capacidades herdadas distintas, as quais são base para aquisição de novas habilidades. Pode-se assumir que as crianças de uma mesma idade e ou turma, apresentam níveis distintos de habilidades. Nesse sentido, um contexto que encoraje a exploração, a criatividade e a descoberta, podem fornecer às crianças

fortes estímulos para um grau mais elevado de participação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem ativa, o que nem sempre é observado em ambientes de ensino centrados em modelos ou padrões pré- estabelecidos (OLIVEIRA et al., 2009).

Diante do exposto, este estudo pretende responder a seguinte questão-problema: Um programa de intervenção de esporte educacional, com base no atletismo, exerceria influências significativas sobre o desenvolvimento motor e social de crianças de 8 a 11 anos de idade?

1.2 Justificativa

A educação brasileira vem se desenvolvendo ao longo dos anos no sentido de ampliar o tempo de ensino e os espaços, almejando uma melhora da qualidade de atendimento por meio de propostas de educação nas escolas de diversos municípios e estados brasileiros, com uso de programas educacionais como é o caso do Programa Mais Educação e o Programa Segundo Tempo.

Sabe-se que esses programas buscam a democratização da cultura e a prática do esporte, a fim de aprimorar o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Entretanto, estudos são necessários para compreender qual a influência desses programas que envolvem o esporte educacional no desenvolvimento motor e social de crianças. Até o presente momento, parece não haver pesquisas que envolvam as variáveis: desenvolvimento motor de crianças, esporte educacional, atletismo e competência social. Assim, este estudo se justifica frente à necessidade de expandir o conhecimento acerca desta temática.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), para um bom desenvolvimento de habilidades motoras a criança depende de oportunidade de prática e um ensino de qualidade, uma vez que o padrão fundamental maduro de movimentos está diretamente relacionado às aquisições de habilidades motoras especializadas. O repertório motor diversificado é proporcionado pela prática de movimentos moderados e vigorosos na infância. A participação no esporte e atividades físicas é capaz de gerar uma boa qualidade de vida presente e futura (SILVERMAN, 1991; SIEDENTOP, 1994).

As habilidades motoras, mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, é para o professor um recurso, em que permite olhar, analisar e criar intervenções pertinentes, que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos (BRASIL, 1997). A progressão bem sucedida do movimento ao longo das fases de transição, aplicação e utilização permanente em tarefas motoras, depende de desempenhos apropriados na fase motora fundamenta (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). No contexto escolar, em que há prevalência de crianças nessa fase, a prática da educação motora tem influência no desenvolvimento de crianças, o que leva a considerar que o acompanhamento da aptidão motora de crianças em idade escolar constitui uma maneira preventiva para profissionais envolvidos com a aprendizagem. Dentro desta concepção, a avaliação motora deve ser rotina nas escolas e em programas de intervenção, possibilitando ao professor informações importantes sobre a criança e seu repertório motor.

A atividade física é de extrema importância para o processo de socialização da criança, pois por intermédio dela há a possibilidade de um melhor desenvolvimento físico, motor, social e emocional, o que permite à criança lidar de forma construtiva com problemas sociais presentes em sua vida (MONTEIRO; PICK; VALENTINE, 2008).

Questionamentos se referem ao que vem sendo produzido acerca do desenvolvimento social de crianças no esporte que tenham como objeto as atividades extracurriculares, e o impactos dessas ações sobre o desenvolvimento humano e social. No senso comum, é evidente que a participação de crianças e adolescentes (sobretudo as que vivem nas comunidades menos favorecidas economicamente) em programas sociais, no horário alternado ao da escola ou nas escolas de tempo integral, justifica-se pela possibilidade de proteção desse público, devido à situações de vulnerabilidades sociais, e, sobretudo, para a não inserção dos jovens no mundo do crime. A importância das atividades extracurriculares, para além da sala de aula, justifica-se pelo seu caráter de proteção social à criança e ao adolescente por possibilitar outras oportunidades para se desenvolverem. As intervenções nos primeiros anos de vida podem auxiliar nos ganhos do desenvolvimento humano e prevenir as incapacidades ou condições indesejáveis.

Para tanto, diversas investigações buscam pautar elementos e indicadores de efetividade do programa ou projeto, a fim de caracterizar possíveis indicadores de desempenho, resultados finais, desenvolvimento de estratégias e, principalmente,

mudanças comportamentais. Espera-se que este estudo possa trazer contribuições no sentido de auxiliar professores e dirigentes educacionais na estruturação de programas intervenientes de esporte educacional que busquem efetivar com qualidade, na prática, melhoras no desenvolvimento e desempenho motor de crianças em situação de vulnerabilidade social.

1.3 Delimitação da Pesquisa

O presente estudo delimitou-se a investigar o desempenho motor por meio do Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (ULRICH, 2000) e a competência social por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (BANDEIRA et al. 2009), tendo como alvo estudantes em situação de vulnerabilidade social.

1.4 Limitações da Pesquisa

O estudo se limitou a não controlar o nível de atividade física diária, estado maturacional e hábitos de vida das crianças envolvidas no estudo, embora sejam variáveis também intervenientes.

1.5 Definição de Termos

Esporte Educacional: É compreendido para além de sua forma institucionalizada, ou seja, como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação e a inclusão social e o exercício da cidadania. Conseqüentemente, assume como elementos indissociáveis de seu propósito pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar ampla vivência e formação humana e de

cidadania, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens (RIBEIRO; PERIM; OLIVEIRA, 2009).

Desenvolvimento Motor: São alterações progressivas no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, realizadas pela interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Pode ser estudado tanto como um processo quanto um produto. Como um processo, o desenvolvimento motor envolve as necessidades biológicas subjacentes, ambientais e ocupacionais que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras dos indivíduos desde o período neonatal até a velhice. Como produto, o desenvolvimento motor pode ser considerado como descritivo ou normativo, sendo analisado por fases, período neonatal, infância, adolescência e idade adulta (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Competência social: A competência social qualifica a proficiência do desempenho social e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar a influência de um programa de intervenção motora de esporte educacional com base no atletismo, sobre o desenvolvimento motor e social de crianças de 8 a 11 anos de idade de uma escola Municipal de Sarandi-PR.

2.2 Objetivos Específicos

- Avaliar o nível de desenvolvimento motor de crianças de 8 a 11 anos de idade nos grupos experimental (GE) e controle (GC).

- Identificar o nível de desenvolvimento social das crianças nos grupos experimental (GE) e controle (GC).

- Aplicar um programa de intervenção motora de esporte educacional com base no atletismo para crianças do grupo experimental (GE).

- Verificar o efeito do programa aplicado em 15 semanas sobre o nível de desenvolvimento motor e social dos sujeitos do estudo.

- Comparar os resultados do pré e pós- teste entre os grupos.

3 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura com a fundamentação teórica deste estudo será organizada em dois capítulos: 1) O esporte e suas interfaces: ênfase no esporte educacional; 2) Desenvolvimento Humano: ênfase no desenvolvimento motor e social da criança.

3.1 O Esporte e suas Interfaces

Na educação física o esporte é umas das principais ferramentas de ensino na sociedade atual. É um fenômeno sociocultural, que de acordo com a legislação brasileira, se manifesta por meio do esporte educacional, do esporte participativo e do esporte de rendimento (BRASIL, 2006). Portanto, é polissêmico, ou seja, ocorre numa perspectiva ampliada e de múltiplos sentidos, significados e contextos (MARCHI JUNIOR; AFONSO, 2007; MARQUES, 2007). Assim, tem-se a necessidade de compreendê-lo e estudá-lo não como algo estanque e uniforme, mas sim, em todas as suas vertentes e formas de transmissão de seus valores morais. Na antiguidade, o esporte sempre aparece ligado à vida do indivíduo, cujos vestígios deixados pelas civilizações antigas permitiram investigações sobre sua origem (TUBINO, 1992).

Os Jogos Gregos, mais conhecidos como os Jogos Fúnebres, tiveram o seu surgimento com Aquiles em homenagem a Pátrocolo, durante a longa guerra de Tróia, no ano de 1.250 a.C. Mais tarde por volta dos 776 a. C, os Jogos Olímpicos realizados, de 4 em 4 anos, na Elida, em Olímpia ou Pisa, foram dedicados a Pelóps e instituídos por Hércules, e posteriormente reativado por Cleosteneses (de Pisa), Lycurgos (de Esparta) e Iphitus (de Ilía), que teve como principal objetivo a busca de tréguas das guerras e a celebração da paz (TUBINO, 1992). Assim, os jogos realizavam-se sob a perspectiva do humanismo, e atribuíam valores às atividades físicas e esportivas, na formação física e moral do homem (TUBINO, 1992; JAEGER, 1994; KORSAKAS; DE ROSE JÚNIOR, 2002).

Os Jogos Nemeus, realizados de 3 em 3 anos, eram dedicados a Agamenon e em seguida, a Hércules; os Jogos Piticos, realizados de 4 em 4 anos, eram dedicados a Apolo e instituídos por Agamenon e, por ultimo, os Jogos Istímicos

(realizados em Corinto e instituído por Sísifo, no século XIV a.C, sendo dedicados, inicialmente, a Melicerto e, posteriormente, por Teseu, a Posêidon) (BREGOLATO, 2003).

Já os romanos, atribuíram ao esporte outro sentido. O atleta foi representado pelo gladiador; a coroa de louros deu o lugar ao espólio dos restos mortais do vencido (SERRES, 2005). Diante de toda essa tendência de espetáculos cruéis, os Jogos Olímpicos foram suspensos pelo imperador romano Teodósio em 394 d. C (BREGOLATO, 2003).

No final do século XIX e início do século XX, com as transformações sociais, os Jogos Olímpicos da Era Moderna ressurgiram com o francês Pierre de Coubertain, que, percebendo os conflitos entre as nações, via o esporte como um dos meios para a transformação do sistema educativo, universalizando a ética esportiva e o respeito aos adversários, tendo como o principal fator a participação e não o vencer (BREGOLATO, 2003). Com o passar dos anos, outro significado foi dando origem ao esporte, embasado por questões políticas, em que questões ideológicas de rendimento se tornaram palco de atenção de todo mundo e grandes nações, passaram a se interessar pelo bom desempenho (BREGOLATO, 2003). Ao perder de vista sua característica educacional, o “*fair play*”, abriu-se espaço para jogar para ganhar a qualquer custo (TUBINO, 1996).

No Brasil, em 1985, o Ministério do Esporte criou uma comissão para reformulação do Esporte Brasileiro, incluindo o esporte na Constituição Federal de 1988, reconhecendo o esporte como direito constitucional, modificando suas propostas e seu conceito, não apenas de rendimento mas também de cunho social e educacional, momento este em que o esporte passou então a ser considerado um direito de todos (BRASIL, 2005). Segundo a legislação brasileira (Lei nº 8672/1993, nº 9615/1998 e 9981/2000) estabeleceu-se três formas de manifestações do esporte, quais sejam: a primeira, esporte educacional, praticado nos sistemas de ensino, com a participação de todos sem exclusão, sendo seu objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo (BRASIL, 1993, 1998, 2000; FREIRE, 2000; 2003). A segunda, esporte de participação, que é praticado de modo voluntário, fornecendo meios para melhores relações sociais (BRASIL, 1993, 1998, 2000; GAYA, 2001; MAUSS, 2003; BENTO, 2006; PAES, 2006). E a terceira, o esporte de rendimento, que tem a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e do mundo (BRASIL, 2000).

Quanto aos princípios de transformações das práticas e dos consumos esportivos, Bourdieu (1983), referencia sua análise com base na hipótese da não existência de um único esporte, mas um conjunto de práticas esportivas - "um campo esportivo" com histórias próprias, relativamente autônomas, dependente das relações sociais de "oferta", "demanda" e "consumo". Ou seja, um esporte não singular em suas maneiras de reportá-lo (CONSTANTINO, 2007). O esporte expandiu-se e conquistou novas terras, sendo que sua vocação original da excelência e do alto-rendimento adicionou a instrumentalização ao serviço das mais distintas finalidades: saúde, recreação e lazer, aptidão, estética, reabilitação e inclusão (BENTO, 2007).

Neste sentido, esporte educacional pressupõe o esporte como um patrimônio cultural da humanidade e, como tal, constitui um acervo a ser amplamente disseminado para que todos tenham acesso a ele, usufruam, transformem, transmitam e assim dêem seguimento ao seu contínuo processo de construção (TANI, 2007). Nessa ótica, a socialização por meio de práticas esportivas é um fenômeno complexo, que nunca termina (SVOBODA, PATRIKSSON, 1996). Para Reverdito e Scaglia (2009), o esporte não se esgota em si mesmo, mas se apresenta contextualizado ao longo da história integrado à sua cultura corporal e social. A Constituição Federal brasileira, em seu artigo 217, expressa que é dever do Estado garantir à sociedade, independentemente da classe social, acesso ao esporte e ao lazer. Enfatiza ainda, a garantia do acesso ao esporte para todos, principalmente a população carente e menos favorecida, garantindo a inclusão social para melhores possibilidades futuras (BRASIL, 2005).

Delors (2003, p. 82), destaca que a educação "deve fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades". Isso corrobora com Bento (2006), que refere que o esporte deve construir as virtualidades de formação e emancipações imanentes aos fenômenos culturais desportivos, procurando convertê-las em ofertas com vincada intencionalidade educativa. Assim, pode ampliar os valores educacionais e formativos, sustentados em uma ação consciente de sua pedagogia (REVERDITO, 2009; SCAGLIA, 2009; PAES, 2009). O esporte voltado à educação lida com as regras de forma alternativa, podendo ser modificadas e adaptadas à realidade da escola, da turma de alunos, da série entre outras (BREGOLATO, 2003). Para Freire

(1989), as regras precisam ser compreendidas pelas crianças, equivalendo a uma verdadeira participação em sua construção.

Garganta e Graça (1995), caracterizam o jogo e o indivíduo que joga, afirmando que este tem caráter formativo por excelência quando, dependendo da metodologia, induz ao desenvolvimento da cooperação e da inteligência, nas quais é referencial para uma cultura esportiva, articulando os aspectos fundamentais dos jogos e o conceito à natureza aberta das habilidades, regulada pelos constrangimentos surgidos dos fatores exteriores. Assim, o esporte como treinamento do corpo à formação de atletas, também deve ter caráter de expressão do corpo lúdico como forma de democratização, em que muitas vezes é a única via de ascensão social para as camadas mais pobres da população (BOURDIEU, 1983). Outro fator importante para o esporte educacional é o regionalismo, que busca proteger suas raízes culturais, concretizando a identidade nacional brasileira e a identidade de seu povo (BREGOLATO, 2003).

Compreende-se que a escola dá o primeiro impulso social no comportamento das crianças rumo às diferentes atividades físicas e esportivas, determinado em grande parte pela idéia cultural e social sobre o esporte em sociedade. Vale ressaltar que, em 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte de Estado e a inclusão do binômio Educação Física e Esporte, por intermédio do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) (BETTI, 1991). Assim, o esporte constitui os conteúdos da Educação Física e da escola por desempenhar o papel de transmissão do esporte e da cultura, uma vez que por diversos períodos da história, a sua prática esteve restrita às classes sociais mais elevadas, participantes de clubes e academias de esportes (PAES, 2002).

Considera-se que a escola é uma instituição criada pela sociedade com objetivos socioeducativos (BRANDÃO, 2009). Em contrapartida, Simões (2002), ressalta que o cenário esportivo é complexo e vai além dos que ensinam, interferem, influenciam e os que passam por formação e desenvolvimento em instituições sociais; o esporte se desenvolve a partir das relações sociais, entre famílias, escolas e clubes esportivos.

Diante disso, o Ministério do Esporte estabelece vínculos com crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos, com pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais, com o sistema esportivo nacional e com o sistema educacional brasileiro que articula a educação básica e superior. Nessa

perspectiva o Ministério do Esporte, nos últimos dez anos, tem desenvolvido um trabalho de responsabilidade social no campo esportivo, levando de forma diligente o esporte educacional para as mais diferentes regiões do país, por meio de uma política pública e com vários programas educacionais, sendo um deles o Programa Segundo Tempo (PST) (STAREPRAVO et al., 2012).

3.1.1 Programa Segundo Tempo do Governo Federal

O Programa Segundo Tempo (PST) surgiu em 2003, conduzido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS/ME)¹ pelo Decreto nº 4.668, de 9 de Abril de 2003 (OLIVEIRA; PERIM, 2008). O PST tem por finalidade o direito aos acessos de elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, tendo como suporte o esporte educacional, voltados para crianças, jovens e adolescentes expostos a vulnerabilidades sociais, por meio de projetos relacionados à prática esportiva oferecida no contra-turno escolar (OLIVEIRA; PERIM, 2009). O programa conta com aproximadamente 182 convênios, 5.248 núcleos em funcionamento, 5.428 coordenadores (entre Coordenadores de Núcleo, Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores Setoriais), 16.000 monitores da área da Educação Física e áreas afins e aproximadamente 1.000.000 de beneficiados entre crianças, adolescentes e jovens com idade entre 6 e 17 anos, distribuídos por todas as regiões do Brasil, que participam de atividades de iniciação esportiva e complementares formativas (STAREPRAVO et al. 2012). Neste sentido o esporte educacional para o PST, tem como finalidade:

O desenvolvimento de valores sociais, a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras, a melhoria da qualidade de vida (auto-estima, convívio, integração social e saúde), diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil) e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p.11).

¹ Em decorrência de recentes alterações administrativas no Ministério do Esporte (ME), a Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) passou a ser denominada Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Por isso, no decorrer do trabalho, em razão do período de sua execução, será utilizada a expressão SNELIS.

O programa oferece atividades esportivas coletivas como: futebol, futsal, handebol, basquete e voleibol, e habitualmente trabalha-se com vinte e cinco a trinta e cinco alunos por turma. E modalidades individuais, como: atletismo, natação, vela, tênis de mesa, dança e capoeira. Para essas modalidades trabalha-se com um número de dez a vinte e cinco alunos. O programa oferece atividades duas a três vezes por semana (OLIVEIRA, 2008; PERIM, 2008).

Nessa perspectiva, de acordo com as modalidades ofertadas, a intervenção profissional deve ter como base os fundamentos do PST, que abrange o entrelaçamento do esporte, desenvolvimento humano, cultura, educação, lazer, corpo, gênero, sexualidade e questões sobre deficiência e suas ações pedagógicas, com finalidade de se aproximar cada vez mais dos objetivos principais do PST, que é “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social” (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p. 10), promovendo assim a formação humana desses alunos e contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Para que essa formação humana ocorra, o PST prioriza uma sequência metodológica de qualidade, com foco diferenciado das atividades com ênfase nas técnicas e na especialização, mas indo ao encontro do conhecimento do jogo expressado em várias formas de ações motoras (GRECO, 2008; SILVA 2008). O ensino- aprendizagem no PST está diretamente relacionado com os processos de desenvolvimento humano denominado de Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE), apoiado nas diferentes formas de manifestações do esporte (GRECO, 2008; SILVA 2008). Amplia assim os estímulos às habilidades motoras bem como o seu desenvolvimento global (PALMA et al., 2009).

Schmidt e Wrisberg (2009), acrescentam que a capacidade para aprender é essencial à existência biológica. Oliveira e Perim (2009) referem que para que ocorra um melhor aprendizado e compreensão dos objetivos proposto em uma aula, ela deve conter dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Neste contexto de aprendizagem, o aprender a fazer é permeado pela compreensão do que se faz e de uma consciência de si e dos outros, desenvolvida pela necessidade de se decidir frente aos novos desafios que são impostos, guiado pelos princípios pedagógicos, de maneira que o ambiente esteja voltado para o

desenvolvimento das capacidades integrais da criança, sem perder de vista as implicações do processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras para o seu cotidiano (VALENTINI; PETERSEN, 2008). Para isso vale ressaltar que para ensinar os conteúdos, independente de qual for, a assimilação através das dimensões é essencial para um bom desenvolvimento e socialização (COLL et al., 2000).

Valentini e Toigo (2004), referem que um bom aprendizado só acontece se houver a participação ativa, por meio de experiências motoras, que compõe um grande número de habilidades utilizadas ao longo da vida, e que são dependentes do envolvimento efetivo do indivíduo. Assim, é preciso uma instrução verbal de qualidade, tendo em vista que esta é uma das formas mais elementares de comunicação humana (SANDERS, 2005). Outro fator é a demonstração. Para Bandura (1971), as pessoas aprendem ao visualizar o comportamento de outras pessoas. Corroborando com este autor, Sanders (2005) afirma que crianças pequenas são aprendizes visuais, ao observarem os outros. Por último, o Feedback, que segundo Schmidt e Wrisberg (2009), pode ser intrínseco, por meio de observações realizadas pela própria criança de si mesmo, ou extrínseco, por observações feitas pelo meio, com caráter positivo ou negativo.

Dentre as modalidades esportivas individuais trabalhadas no PST, o atletismo será o foco do nosso trabalho. É importante ressaltar que o atletismo é uma modalidade esportiva que, apesar de ser um conteúdo clássico da educação física, recebe pouca atenção no meio educacional (MATTHIESEN et al., 2004).

3.2 ATLETISMO

O atletismo, ao longo da existência humana, é considerado uma modalidade esportiva que representa as mais elementares e naturais atividades físicas, como: correr, saltar e lançar ou arremessar objetos à distância, realizadas por todos os povos do mundo em todas as sociedades, atendendo a objetivos diversos relacionados a atividades produtivas e defensivas (SCHMOLINSKY, 1982). A palavra atletismo deriva da raiz grega *athlon*, que significa combate. Praticado na

antiga Grécia muitos anos antes de Cristo, tinha como objetivo o treinamento de homens para guerra, por isso essa denominação (BREGOLATO, 2003).

Segundo TEIXEIRA (1990), o atletismo atingiu seu esplendor nos Jogos Olímpicos da antiguidade, onde os vencedores eram considerados semi deuses. Na era moderna os primeiros a se interessar pelas corridas foram os ingleses, uma vez que, em geral os competidores eram mensageiros dos senhores feudais, que em momentos de grandes dificuldades entregavam suas mensagens a pé. Desde então, isso virou foco para a realização das competições, envolvendo grandes apostas (BREGOLATO, 2003). A partir de 1870, com as primeiras competições amadoras na Inglaterra, houve o surgimento das primeiras regras para esse esporte, ganhando popularidade e se expandindo por toda Europa, chegando posteriormente aos Estados Unidos (BREGOLATO, 2003).

No Brasil, o atletismo começou a ser difundido em 1910. Com a criação da Federação Internacional de Atletismo Amador (IAAF), em 1912, o atletismo começou a expandir-se pelo mundo. Em 1914, foi fundada a Confederação Brasileira de Desportos (CBD) que passou a dirigir quase a totalidade de modalidades esportivas no Brasil, inclusive com o Atletismo, filiando-se à IAAF. Em 1918, realizaram os primeiros eventos de que se tem notícia no Brasil. Com a construção do primeiro Estádio Atlético de São Paulo, em 1921, o atletismo tomou grande impulso. Em 1923 foi fundada a Federação Paulista de Atletismo, a primeira do Brasil, seguindo-se nos anos 30 a fundação de mais algumas federações no sul do país.

Em 1924 o atletismo brasileiro participou de sua primeira Olimpíada, em Paris (COSTA et al., 2011). Em 1925, foi realizado o primeiro Campeonato Brasileiro de Atletismo Adulto. Em 1977 foi criada a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt) que o dirige até hoje (COSTA et al., 2011). Segundo Guilherme e Ramirez (2004), atualmente o atletismo divide-se em provas de pista, que incluem todas as corridas, sejam elas de velocidade, meio-fundo e fundo, também a marcha atlética, provas de campo, que incluem os saltos (em distância, triplo, em altura e com vara) os lançamentos (dardo, disco e martelo), o arremesso do peso e as provas combinadas, o decatlo disputado pelos homens, e o heptatlo, disputado pelas mulheres.

É importante ressaltar que dentro de suas várias manifestações, o atletismo pode ser um instrumento de trabalho voltado para o esporte educacional, em que seu processo de ensino - aprendizagem esteja diretamente vinculado às atividades

lúdicas, permitindo o desenvolvimento das capacidades motoras básicas, vivenciando e possibilitando o aprendizado de seus fundamentos, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (MEURER et al., 2008). Para Matthiesen et al. (2004), é importante que as atividades transitem entre sua forma oficial e lúdica, em que por meio de atividades recreativas mesclam seu conhecimento geral sobre as habilidades motoras e um conhecimento específico acerca das provas oficiais, vivenciando-as por meio do seu próprio corpo.

O atletismo deve ser difundido no âmbito escolar para oportunizar às crianças e aos adolescentes, a recuperação da alegria de jogar e brincar com corridas, saltos e arremessos (SOUZA, 2005). Para Matthiesen (2007), o atletismo, mesmo sendo um dos conteúdos clássicos da Educação Física Escolar, ainda é pouco difundido nas escolas e clubes brasileiros, isso se atribui ao fato da dificuldade de espaço físico e de acesso ao material específico ou ao desinteresse por parte de alunos e de professores. Para esta autora o atletismo pode ser realizado em qualquer lugar e espaços, apropriando-se de materiais adaptados, visto que esta modalidade esportiva, quando não visa rendimento, atribui a si essas adequações. De acordo com as diretrizes curriculares da educação física (DCE, 2008, p. 34)

O ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve sim contemplar o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das modalidades esportivas, mas não se limitar a isso. É importante que o (a) professor (a) organize, em seu plano de trabalho docente, estratégias que possibilitem a análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e do fenômeno esportivo que sem dúvida é algo bastante presente na sociedade atual.

Para Mezzaroba (2006) durante o ensino fundamental a prática de atletismo faz com que os alunos consolidem formas básicas de habilidades motoras inerentes do ser humano, desenvolvendo movimentos valiosos que auxiliam nas tarefas diárias, além de contribuir para o seu desenvolvimento integral. Este autor acrescenta que durante a primeira fase do desenvolvimento, faz-se através dos gestos motores básicos correr, saltar e lançar; e na segunda fase, mantêm-se os da primeira, avançando-se para as tarefas que exigem uma maior codificação dos gestos motores básicos, aproximando progressivamente a criança do Atletismo.

Entretanto, ensinar o atletismo é superar os desafios, mesmo sendo uma modalidade esportiva acessível devido a grande inserção de crianças e jovens em sua prática. O atletismo requer uma educação para além do competitivo, deve ser

explorado como conhecimento a ser veiculado pela Educação Física, abrangendo não apenas procedimentos, mas conceitos e atitudes (MATTHIESEN, 2013). Segundo Oliveira e Perim (2008) isso abrange conhecimentos sobre o esporte, sobre a vida, sobre o funcionamento das sociedades, sobre ciência, arte e cultura, servindo de base para o desenvolvimento das múltiplas competências, entre elas as cognitivas. Esses autores relacionam isto à capacidade do educando utilizar o que aprendeu no processo educativo para conduzir suas ações em âmbitos determinados da atividade humana, colocando-os frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida. Corroborando com Carneira (2012) que diz que ambientes coesos tendem a ter uma representação de si e dos outros mais reforçadas, refletindo assim no seu comportamento em outros contextos, proporcionando uma vivência emocional que marcará suas emoções associadas com a escola nos anos posteriores.

3.3 Desenvolvimento Humano: ênfase no desenvolvimento motor e social da criança

O desenvolvimento humano é uma área de investigação em que grandes avanços científicos ocorreram nas últimas décadas, avanços estes que expandem significativamente o conhecimento, incluindo as áreas da genética humana, levantamento demográfico, biologia humana, educação, psicologia cognitiva, sociologia, estatística e políticas públicas (BRONFENBRENNER, 2011). A inter-relação dessas áreas de conhecimento oferecem novas perspectivas para o entendimento das forças biológicas, sociais, econômicas e ideológicas, que permitem a construção do desenvolvimento dos seres humanos (BRONFENBRENNER, 2011).

Nos últimos 50 anos, vários teóricos desenvolvimentistas estudaram intimamente o fenômeno do desenvolvimento humano (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Esses autores citam diversos pesquisadores conforme o texto a seguir. Sigmund Freud (1927) com a teoria psicanalítica do comportamento humano, seus estágios de desenvolvimento psicossocial apoiados nas sensações físicas e na atividade motora, embora tenha seu trabalho centralizado na personalidade e o

funcionamento anormal de adultos, foi considerado em parte um modelo de desenvolvimento. Erikson (1963), com sua teoria psicossocial, descreveu o desenvolvimento em oito estágios, enfatizando a influência de fatores sociais e ambientais como propiciadores de alterações e não ao sexo ou a hereditariedade. A teoria maturacional do crescimento e desenvolvimento de Gesell (1928) enfatizou os componentes físicos e motores, para descrever as faixas etárias gerais para a aquisição de habilidades, baseada na maturação. Jean Piaget (1969) ficou conhecido pela sua teoria do desenvolvimento cognitivo, assim, o movimento é o agente básico nas estruturas cognitivas crescentes, particularmente na primeira infância e nos anos pré- escolares.

Mais tarde a teoria ecológica dividiu-se em teoria dos sistemas dinâmicos, e teoria do ambiente comportamental. Krebs (2011), descreve que para a teoria dos sistemas dinâmicos, Bernstein (1967), enfatizou as alterações no desenvolvimento como não-lineares e descontínuas. Ao analisar diversas teorias, tais como as de Lewin e Barker, Thomas (1992), afirma que o ambiente comportamental é responsável por grandes variações individuais entre as crianças. Nesta perspectiva, surge a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, que revela seu potencial para explicar a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que ela se insere. Bronfenbrenner (2011) descreveu a teoria ecológica do desenvolvimento baseada na premissa de que não é o ambiente comportamental, em si, que prediz o comportamento, mas a interpretação do indivíduo sobre o ambiente, tanto no tempo quanto no espaço.

Este autor considerou o desenvolvimento humano como um fenômeno de continuidade e de mudanças biopsicológicas dos seres humanos enquanto indivíduos e enquanto grupos ao longo do ciclo da vida. No decorrer da vida, o desenvolvimento humano acontece por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexo entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente externo imediato.

Esse processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo, emergindo de relações cotidianas como: a amamentação do bebê, brincadeiras com uma criança ou grupo, aprendizagem de novas habilidades, nas atividades físicas, como na execução de tarefas complexas e aquisição de

novos conhecimentos, que estão diretamente relacionados com a experiência vivida por uma pessoa em um determinado ambiente (BRONFENBRENNER, 2011).

Os processos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que exercem varia substancialmente de acordo com as características da pessoa, dos contextos imediatos ou remotos e dos períodos de tempo nos quais ocorrem (PPCT) (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Para tanto, o desenvolvimento só acontece quando há uma participação ativa de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais se desenvolve uma forte afeição, mútua e irracional e, com o tempo, se compromete com o bem-estar e desenvolvimento para com os demais, de preferência, por toda a vida. Os laços mútuos, por sua vez, motivam o engajamento de crianças em atividades relacionadas ao ambiente físico, social, no momento devido, simbólico imediato que convidam à exploração, à manipulação, e à imaginação. Para Alves (1997), as relações se tornam significativas e internalizadas quando há as três características: reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto.

Considerando que o ambiente é uma força dinâmica em constante modificação, a criança seleciona, modifica e cria seus próprios ambientes através de suas próprias experiências, sua intelectualidade, sua personalidade, e principalmente das oportunidades oferecidas pelo contexto em que esta inserida (RAMALHO, 2011). Para explicar a relação entre pessoa- contexto, Bronfenbrenner delineou um modelo teórico na forma de sistemas aninhados: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e o cronossistema (KREBS, 2011).

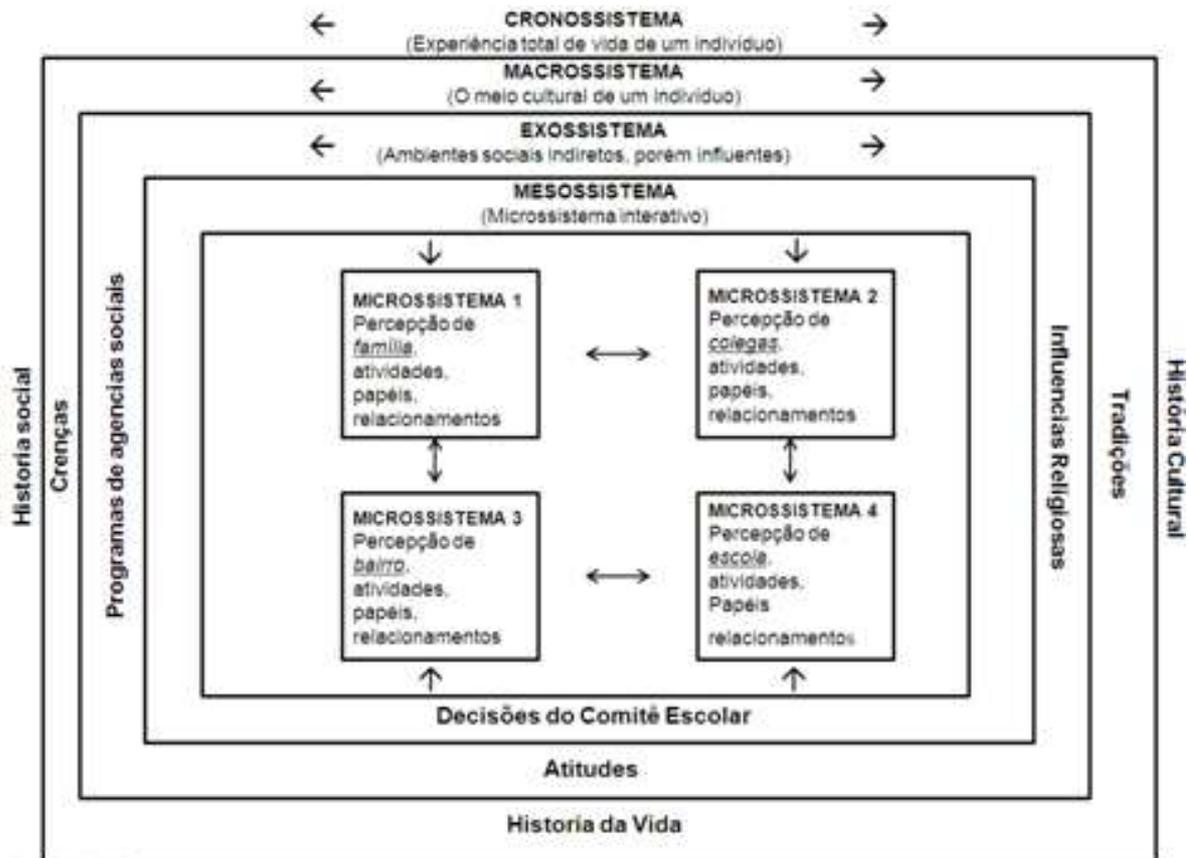


Figura 1- Uma contextualização da teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, como influenciada pelas percepções do indivíduo e de seus ambientes de comportamento (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 43).

O microsistema é o ambiente no qual o indivíduo está em atividade em um determinado momento de sua vida (BRONFENBRENNER, 2011). O microsistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento e com outras pessoas, objetos ou símbolos (BHERING; SARKIS, 2009). Consiste em um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciada pela pessoa em um determinado ambiente, face-a-face, com características físicas e materiais e particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças, pertencentes aos três elementos as atividades, relações interpessoais e os papéis (KREBS, 2011).

Ao retratar sobre as atividades, classificou as molares em atividades relevantes que instigam o desenvolvimento. As relações interpessoais foram colocadas em uma hierarquia de três níveis: a primeira, relações interpessoais que não envolvem ativamente as duas ou mais partes que participam da mesma, a segunda chamada de díades de relações conjuntas e, por ultimo, a díade primaria

que permite que as relações continuem mesmo sem que uma das partes esteja presente. Os papéis devem ir além das expectativas que a sociedade tem em relação à pessoa que o desempenha e de si própria com relação ao que a sociedade espera dela (KREBS, 2011). Todos esses fatores influenciam o desenvolvimento da criança pelo fato de ativarem padrões distintos de comportamento e de respostas (BHERING; SARKIS, 2009).

O mesossistema é o conjunto de microssistemas, constituindo um nicho de desenvolvimento da pessoa em determinado período, isto é, as inter-relações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida em um determinado período de sua vida (BRONFENBRENNER, 2011). Uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema diz respeito às transições ecológicas, ou seja, à entrada da pessoa em novo contexto ecológico. Para cada uma dessas transições ocorrem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de se engajarem em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (BRONFENBRENNER, 1979). A participação multiambiental é a condição para que se forme um mesossistema (KREBS, 2011).

Outro sistema dentro desse modelo é o exossistema, formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente (local de trabalho dos pais), influenciando sobre o comportamento e o desenvolvimento de modo a produzir resultados positivos ou negativos nos cuidados com a criança. As estruturas formais e informais que não contém a pessoa em desenvolvimento, mas que influenciam ou acompanham os ambientes, delimitando, afetando ou mesmo determinando o que ocorre (BRONFENBRENNER, 2011).

O macrosistema envolve todos os outros sistemas, este por sua vez envolve a cultura, sub-cultura, contexto social, estilos de vida, recursos, oportunidades, opções de vida e as macroinstituições, que influenciam a natureza das interações de todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano. O potencial do desenvolvimento individual é delimitado pelas possibilidades que estão disponíveis em uma cultura em um determinado tempo histórico (BHERING; SARKIS, 2009). Devem estar relacionados aos atributos da pessoa em desenvolvimento, que de acordo com Bronfenbrenner, se constituem em: disposição que podem colocar os processos proximais em movimento, os recursos bioecológicos de habilidade, conhecimento, destreza e, por último, a demanda, as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, conduzindo ao fomento ou

ruptura das operações dos processos proximais (KREBS, 2011). Entretanto, indivíduos que não possuem qualquer uma dessas disposições encontraram dificuldades para engajar-se em processos proximais que demandem padrões progressivamente mais complexos de interações recíprocas por um período de tempo (COPETTI; KREBS, 2004).

Por último o cronossistema, que permite identificar o impacto de eventos anteriores, de forma isolada ou em sequência, no desenvolvimento da pessoa, são eventos histórico- sociais da vida de um indivíduo. Dentro desses sistemas, os aspectos físicos como: habitações, bairro, também estão interagindo e devem ser considerados na avaliação e intervenção de uma população específica (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Desta maneira considera-se a escola como um dos principais contextos para o desenvolvimento infantil (KREBS, 2011). Segundo Libâneo (1992) o contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, escolas e na rua, embora não intencionais formam um ambiente que produz suas consequências e modos de pensar. É importante que os adultos entendam a relevância de que esses contextos ofereçam aos participantes a oportunidade tanto de se engajarem como também de observarem as atividades, e que essas atividades ocorram com base na reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, onde a criança adquira novas habilidades e vivenciem aquelas habilidades já adquiridas anteriormente (KREBS, 2011).

Payne e Isaacs (2007), referem nesse âmbito que o engajamento das crianças parte de um processo evolutivo do desenvolvimento, que permeia desde a dependência até a independência. Nesse sentido, Gallahue, Ozmun (2013) e Haywood e Getchell (2004), acrescem que, conforme a idade avança, os níveis de complexidade da tarefa também avançam, conduzindo a criança para as fases de desenvolvimento posteriores. É importante ressaltar que vários fatores influenciam o desenvolvimento infantil, como: nutrição adequada, condições sociais favoráveis e educação com qualidade (SPESSATO et al., 2009). Desta maneira, um ambiente inadequado, inibidor ou pouco estimulante, pode refletir de forma negativa no desenvolvimento da criança (BRYANT; SUAREZ, 1990; RAMEY, 1990; GALLAHUE; OZMUN, 2003; BOATO, 2003). Assim, tanto o processo quanto o produto do desenvolvimento motor são influenciados por grande variedade de fatores, operando isoladamente ou em conjunto, enraizados em um ambiente experimental e genético

peculiar conectado a exigências específicas da tarefa motora (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

3.3.1 Desenvolvimento Motor

O movimento é uma expressão inerente do ser humano em todos os períodos de nossa vida, desde a inabilidade até as habilidades. Desta forma, no decorrer da história, os estudos do desenvolvimento humano buscam respostas à natureza desse desenvolvimento, atribuindo, algumas vezes, à maturação ou à genética, outras, ao ambiente, muitas vezes fundamentado numa visão pré-formationista, determinista e ambientalista (MANOEL, 1998). Sendo assim, o desenvolvimento humano é entendido como as mudanças que ocorrem em um indivíduo desde a sua concepção até a sua morte, implicando em mudanças comportamentais e ou estruturais dos seres vivos durante o percurso de sua vida (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Diversos estudos têm sido alvo na área do desenvolvimento humano, como: estudos relacionados ao desenvolvimento motor, aprendizagem motora, bem como os estudos do controle motor e da psicologia do esporte (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; HAYWOOD; GETCHELL, 2004; PAYNE; ISAACS, 2007).

Muitas perspectivas relacionadas ao desenvolvimento motor surgiram após várias tentativas de estudiosos da área que buscavam entender o processo de desenvolvimento motor. No início do século 20, segundo Haywood e Getchell (2004), surge a perspectiva maturacional através do pesquisador Arnold Gesell, fundamentada pela visão organísmica de mundo. Este autor foi influenciado pela teoria da recapitulação, que permitia o desenvolvimento individual da pessoa (ontogenia) refletir ou copiar o desenvolvimento evolucionário das espécies (filogenia), assim o estudo do desenvolvimento motor estava diretamente relacionado aos fatores biológicos inatos, que procediam em uma sequência ordenada e invariável na aquisição de habilidades motoras. A velocidade com a qual a pessoa passa pela sequência de desenvolvimento pode ser diferente para cada indivíduo, tendo em vista que a maturação é controlada por fatores internos (genéticos) e não externos (ambiente).

O processo maturacional ocorre de maneira ordenada, com base no desenvolvimento da estrutura. O cérebro cresce e o comportamento é desdobrado como uma consequência desse crescimento. Dá-se como um desdobramento de padrões comportamentais, envolvendo a liberação de processos de crescimento, tendo como força geradora central a maturação do cérebro (CONNOLLY, 2000).

Para este autor a descrição do comportamento durante a primeira infância, refere-se à identificação da emergência ordenada do comportamento indicando estágios ou fases. Qualquer variação nesse padrão de mudança foi considerado um indicativo de anormalidade ou sinal de patologia. Os instrumentos de aferição tiveram uma grande aplicação prática na Pediatria, ou no que hoje se chama de Medicina Desenvolvimentista, e levaram à elaboração de vários testes, entre eles *Bayley scales*, *Denver Test*, *Oseretsky Test* e, na Europa, o *Motor ABC* de Sugden.

Na década de 70 e 80, os psicólogos experimentais, psicólogos desenvolvimentistas e cientistas da aprendizagem motora (SCHMIDT; WRISBERG, 2000; SCHMIDT; LEE, 1998) descrevem o processo de aprendizagem e desenvolvimento motor do ser humano como passivo na aprendizagem, o aprendizado acontece quando a pessoa espera que algum estímulo no ambiente ocorra para então responder a ele, este estímulo-resposta ficou conhecido como *feedback* (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Essa nova abordagem passou a ser aplicada no estudo do comportamento de crianças por volta dos anos 60, que buscava entender como as crianças processavam as informações, proporcionou “*insights*” importantes sobre como ocorrem essas mudanças, entretanto, não apresentou meios ou mecanismos que atuassem na geração de novas formas e permitiu investigar a melhora dos mecanismos ou formas já existentes (CONNOLLY, 2000).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), nas décadas de 80 e 90, estudos do desenvolvimento motor baseados no produto mudaram de direção, para então focarem nos processos envolvidos no desenvolvimento motor. Esses estudos foram fundamentados na perspectiva ecológica que expressava a inter-relação entre o indivíduo, o ambiente e a tarefa, que são fundamentais para a compreensão do real processo de desenvolvimento no qual a criança está inserida (NEWELL, 1991; BRONFENBRENNER, 1996; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Dentro desta perspectiva, estudos sobre a percepção-ação, controle e a coordenação motora estão em evidências. Os estudos sobre a percepção- ação teve

seu surgimento pelo estudioso Gibson de 1966 até 1979, que propôs uma inter-relação entre o sistema perceptivo e o sistema motor, utilizaram o termo *affordance*, para descrever que tipo de função e ambiente o objeto oferecia ao indivíduo, tudo isso estava diretamente relacionado ao tamanho, forma e o próprio indivíduo dentro de seu cenário oficial, considerando assim, que as *affordance* podem mudar de acordo com as mudanças do indivíduo (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Outro cenário dentro desta perspectiva foram os estudos sobre a teoria dos sistemas dinâmicos na década de 80, por Kugler e colaboradores, que sugeriram que o comportamento coordenado é flexivelmente montado, o que permite a adaptar-se a diferentes situações chamando então de auto-organização espontânea (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). O tempo nesta visão dinâmica é visto como uma propriedade que emerge da confluência das restrições resultantes da natureza da tarefa, do ambiente e do organismo, enquanto que a organização temporal (*timing*) refere-se aos relacionamentos temporais entre os componentes de um sistema integrado (THELEN, 1993).

O sistema motor aqui presente é complexo tendo em vista os graus de liberdade não-lineares e dinâmicos na ação do indivíduo com o ambiente. As mudanças que ocorrem no organismo com o tempo (*timing*), são vistas como importantes na qual as relações entre os componentes, determinam a característica de um sistema. Essas relações originam-se da interação entre organismo, ambiente e tarefa (NEWELL, 1991). Para Thelen e Ulrich (1991), o comportamento motor humano emerge estritamente como uma função cooperativa dos subsistemas que estão em constante desenvolvimento.

Para Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa somente na morte, incluindo todos os aspectos do comportamento humano (psicomotor, cognitivo, afetivo), é relacionado à idade, mas, não depende dela, assim, conceitua o desenvolvimento motor como a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, realizada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Para tanto o contexto pelo qual o indivíduo se encontra afeta a forma de como ele se movimenta, ou seja, é dependente das interações da auto-organização dos sistemas corporais, do ambiente e das demandas da tarefa (NEWELL, 1986; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

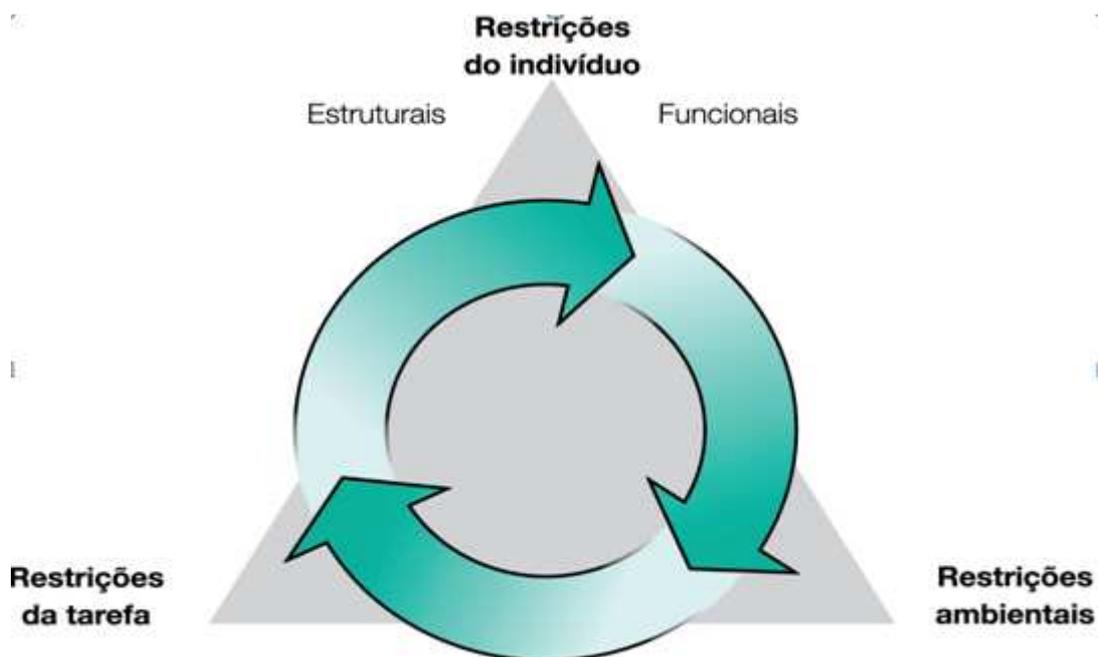


Figura 2- O modelo das Restrições de Newell (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

O modelo de Newell (1986) é considerado o mais global do que a maioria dos modelos. Engloba três fatores: indivíduo (suas restrições, físicas podendo ser estruturais, e as mentais relativas ao aspecto motivacional e atenção), ambiente (restrições físicas: como temperatura ou socioculturais: mudanças que ocorrem na sociedade) e por último a tarefa (restrições como metas, regras e os materiais a serem utilizadas). Se qualquer um desses fatores muda, o movimento resultante também muda, portanto, essas restrições são entendidas como limitações, pois limitam ou desencorajam o movimento, mas, ao mesmo tempo, permite ou encoraja outros movimentos. Para Connolly (1972) o desenvolvimento não é nem um processo de desdobramento, dirigido por forças intrínsecas, nem um processo de moldagem, dirigido por forças extrínsecas, mas a combinação dos dois. Ainda para esse autor o desenvolvimento motor é caracterizado por duas mudanças fundamentais sendo primeiro o aumento de diversificação (ampliação do número de variações de um mesmo padrão fundamental de movimento) e o aumento de complexidade (combinação de padrões fundamentais para formar um novo padrão de movimento mais complexo).

Estudos no campo do desenvolvimento humano tendem a compreender os aspectos que afetam o processo de desenvolvimento da criança, considerando a interação entre o indivíduo, o ambiente e a tarefa, para explicar a complexidade de

mudanças do movimento relacionado à idade (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; HAYWOOD; GETCHELL, 2004; FREITAS, 2005; SILVEIRA et al., 2009). Sendo assim o desenvolvimento motor é um processo dinâmico, relacionado a mudanças ao longo da vida, que surgem por meio das variações das restrições, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades durante todo o processo de desenvolvimento infantil (NEWELL, 1986; HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Isso corrobora com Payne e Isaacs (1987), que definem o desenvolvimento motor como sendo o estudo das mudanças do movimento através da vida. Para tanto, as modificações relacionadas ao desenvolvimento motor, foram identificadas por meio das fases e estágios, ao longo do ciclo vital (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Os modelos teóricos sequenciais das fases e estágios fornecem orientações para descrição e explicação do comportamento motor, em que para chegar aos domínios das habilidades, as experiências com habilidades básicas são fundamentais (CLARK; METCALFE, 2002; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Assim, Gallahue e Ozmun (2013) acrescentam que, para chegar aos padrões de habilidades motoras, existem vários estágios de desenvolvimento para cada padrão de movimento, que diferem em alguns momentos de criança à criança.

Apesar de grandes semelhanças entre os seres humanos expressados em comportamentos universais, as diferenças individuais permeiam por todo processo de desenvolvimento, passando por padrões definidos de forma única para cada indivíduo, ou seja, crianças podem chegar ao mesmo ponto por caminhos diferentes, é o papel da universalidade versus a variabilidade (SIEGLER; JENKINS, 1989; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

De acordo com Clark (2005), o processo de desenvolvimento motor é marcado por períodos qualitativamente diferentes ao longo da vida, onde a fisiologia, a psicologia, a perspectiva epistemológica e do movimento, fazem parte desse desenvolvimento. Clark e Metcalfe (2002), utilizaram a metáfora da montanha, para caracterizar o desenvolvimento chamado de “montanha do desenvolvimento motor”, para facilitar a compreensão, pois representa o desenvolvimento motor com uma sequência cumulativa, que exige um tempo para que o sujeito chegue até o pico. Clark (1994), descreve seis maiores períodos do desenvolvimento motor infantil: a) período reflexivo, b) período da pré-adaptação, c) período dos padrões

fundamentais, d) período do contexto específico, e) período habilidoso e por último f) período da compensação.

O período reflexivo começa no terceiro mês de gestação após a detecção dos primeiros movimentos, esse período se prolonga até duas semanas após o nascimento. Caracterizado por movimentos reflexivos naturais estereotipados, um exemplo é o toque na palma da mão do bebê e como consequência os dedinhos irão fechar, somente o polegar se mantém aberto. Ao término dessas duas semanas inicia-se o período da pré-adaptação caracterizado por movimentos comuns nos seres humanos: sentar, caminhar, rolar, alimentar-se e entre outros, porém, esses movimentos são pré-adaptados o que permite o bebê ter ou não essa predisposição. Esse período pré-adaptativo só termina quando a criança consegue ter um caminhar ereto e alimenta-se sozinha, por volta de um ano de idade.

O período dos padrões fundamentais refere-se aos movimentos de locomoção, que permite crianças saltar, galopar, entre outros e manipulação que permite as crianças terem uma coordenação motora fina para escrever, usar talheres, tendo em vista que muito desses padrões estão diretamente relacionados ao ambiente. Esse período inicia-se com um ano e termina aos cinco anos, quando a criança realiza movimentos coordenados e combinados em diferentes contextos. O período do contexto específico por volta dos sete anos de idade refere-se ao período de refinação, elaboração e combinação dos movimentos culturalmente específicos como correr e chutar uma bola. Nesse momento o cognitivo começa a se desenvolver, por meio da compreensão sobre regras as estratégias utilizadas no esporte ocorrendo assim mudanças qualitativas nessa fase de transição para o período habilidoso.

O período habilidoso é caracterizado pelos anos que referem ao pico da montanha que consiste o movimento habilidoso, visto com uma qualidade de movimento, eficiente, tanto quanto fisicamente como psicologicamente e possui uma adaptação versátil. E por último o período da compensação, muitas vezes relacionado ao envelhecimento que permite o organismo adaptar-se as mudanças dos sistemas fisiológicos, acarretados em alguns momentos por uma lesão, artrite e demais, que no decorrer da vida nosso movimento e mobilidade são caracterizados por mudanças progressivas, e no final da vida, essas mudanças físicas podem resultar no declínio motor (CLARK, 2005).

Diferente deste autor, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), explicam que o processo de desenvolvimento motor revela-se por alterações no comportamento motor, provocados por fatores próprios do indivíduo, ambiente e da tarefa, assim observar o desenvolvimento é analisar as alterações no comportamento ao longo da vida. Eles definem o processo de desenvolvimento motor sob os aspectos das fases e estágios, explicado por meio da figura da ampulheta heurística que permite o entendimento do desenvolvimento motor de forma seqüencial ao longo da vida. Este modelo divide-se em quatro fases e os estágios de desenvolvimento em que a criança se encontra: a) fase motora reflexiva, estágios de decodificação e codificação de informações, b) fase motora rudimentar, estágios de pré-controle e inibição de reflexos, c) fase motora fundamental, estágios inicial, elementar e maduro, e por ultimo d) fase motora especializada, estágios transitório, aplicação e utilização permanente.



Figura 3 - As fases do desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 100).

A fase dos movimentos reflexivos apresenta-se por volta dos quatro meses dentro do útero até quatro meses de idade, onde os movimentos fetais são reflexivos, involuntários e controlados subcorticalmente, que permite o bebê obter informações do ambiente, em que a luminosidade, sons e toques, provocam movimentos involuntários. Nessa fase o estágio de codificação de informação tem

papel de reunir informações, buscar alimento e encontrar proteção ao longo do movimento, em contrapartida o estágio de decodificação de informação (processamento), substitui as atividades sensório motoras pelas habilidades motoras- perceptivas que permite a criança realizar movimentos voluntários.

A fase motora rudimentar é observada no bebê até por volta dos dois anos de idade determinada de forma maturacional, é caracterizada pelo aparecimento de movimentos seqüencialmente previsíveis, essa fase envolve movimentos estabilizadores (controle da cabeça), locomotores (arrastar-se, engatinhar) e manipulativos (agarrar, soltar). Aqui o estágio de inibição dos reflexos se refere a substituição dos reflexos primitivos e posturais por movimentos voluntários, porém com pouco controle. No estágio de pré- controle a criança começa a ter precisão e controle de seus movimentos, ocorrendo uma diferenciação entre os sistemas sensoriais e motores, que permite maior controle em manipular objetos, equilíbrio e se locomover em um ambiente com um grau notável de proficiência.

A terceira fase consequente dos movimentos rudimentares é chamada de fase dos movimentos fundamentais, que permite a exploração e a experimentação de suas capacidades motoras, fornecendo grande repertório de movimentos isolados ou combinados, que permite a aprendizagem de agir com controle e competência motora a vários estímulos. Os padrões básicos de comportamento nos primeiros anos da infância remetem-se as atividades locomotoras (correr, pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio em um pé só), muitas vezes influenciado pelo ambiente. O estágio inicial por volta dos dois anos é visto como as primeiras tentativas da criança orientada para o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental. O estágio elementar por volta dos três ou quatro anos, envolve maior controle e coordenação dos movimentos, porém ainda muitas vezes restritos ou exagerados. Já o estágio maduro por volta dos cinco a seis anos de idade os movimentos mecanicamente eficiente, coordenados e controlados, no entanto as habilidades manipulativas (derrubar, apanhar e rebater) desenvolvem-se mais tarde em função das exigências visuais e motoras sofisticada das tarefas.

Gallahue e Ozmun (2003) acrescentam que embora a criança atinja esse estágio pela maturação e mínimo de influências ambiental, a maioria precisa de oportunidade, encorajamento e instrução adequada em um ambiente para que possa ocorrer o aprendizado. Neste sentido a última fase dos movimentos

especializados, torna-se uma ferramenta para muitas atividades complexas, em que as habilidades manipulativas, locomotoras e estabilizadoras, são refinadas, combinadas e elaboradas. O estagio transitório por volta dos sete e oito anos de idade, é o momento de descoberta e combinação de inúmeros padrões motores. O estagio de aplicação dos onze aos treze anos de idade, é caracterizado pela sofisticação cognitiva crescente que permite o indivíduo a tomar decisões de aprendizado e participação, baseados em fatores do indivíduo, ambiente e tarefa.

O estagio de utilização permanente, aos quatorze anos de idade, permite que o indivíduo use seu repertório motor adquirido por toda a vida, no entanto fatores relacionados com tempo, dinheiro, limitações afetam esse estagio, assim o engajamento em atividades esta diretamente relacionada com oportunidade, condições físicas e motivação pessoal. É importante ressaltar que os indivíduos funcionam de maneira diferente uns dos outros, as fases subseqüentes do desenvolvimento motor dependem da genética, do ambiente e de suas experiências, sendo assim é necessário apoio para crianças que estejam atrás de seus pares se igualem, promovendo níveis aceitáveis de proficiência.

Ao propor a ampulheta heurística, o objetivo foi compreender normas práticas que fornecem indicações de como buscar respostas para determinado problema. O interior da ampulheta é composto de areia que caracteriza a vida. Para tanto existem dois meios pelo qual o indivíduo vai determinar seu processo de desenvolvimento, o primeiro meio é o da hereditariedade, com tampa, referente aos fatores genéticos herdado, assim a quantidade de areia é fixa. O segundo meio é o ambiente e não contém tampa, tendo em vista que o nível de areia pode ser reordenado a qualquer momento acrescentando ou retirando areia (GALLAHUE; OZMUN, 2003).

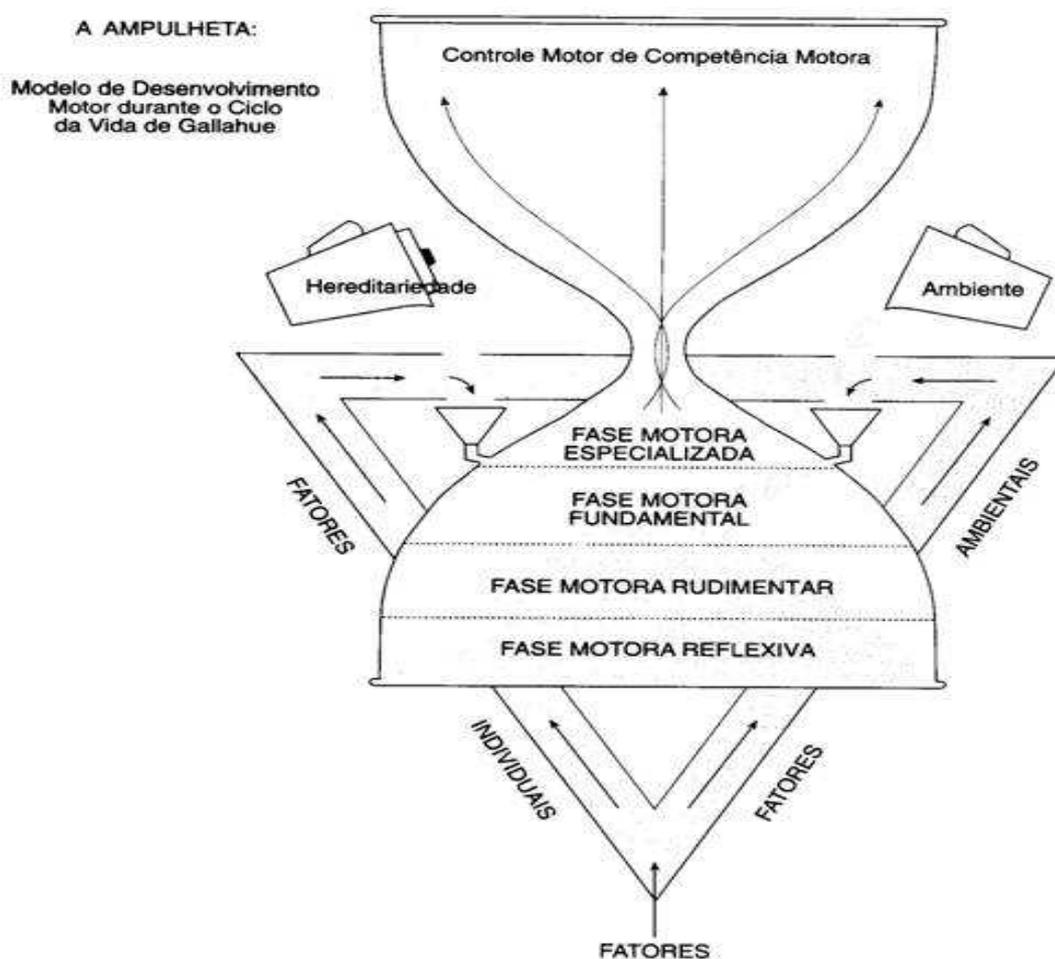


Figura 4 - A AMPULHETA: Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo de vida de Gallahue (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 110).

É importante ressaltar que nos primeiros anos de vida, durante as fases reflexivas e rudimentares a progressão sequencial é bastante rígida e resistente a alterações exceto em ambientes extremos. Na fase dos movimentos fundamentais onde as crianças começam a desenvolver um conjunto de habilidades motoras, é necessária uma vasta oportunidade para prática, instrução adequada e um ambiente sadio tanto quanto a maturação (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Assim professores devem levar em consideração as demandas da tarefa para que possam maximizar o êxito do aprendiz e proponha estratégias de ensino para o desenvolvimento do indivíduo, considerando uma mudança longitudinal no comportamento motor (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). É na infância, particularmente, no início do processo de escolarização, que ocorre um amplo incremento das habilidades motoras, que possibilita a criança um amplo domínio do

seu corpo em diferentes atividades (HAYWOOD; GETCHELL, 2004; GALLAHUE; OZMUN, 2005; PAYNE; ISAACS, 2007).

Dos sete aos dez anos de idade as crianças estão no estágio transitório, em que surgem as primeiras combinações e aplicações de movimentos nos esportes e ambientes recreacionais, nesse momento pais, professores e treinadores tem como objetivo aumentar o controle motor e competência motora em inúmeras atividades. Por isso, torna-se necessário um maior conhecimento desta fase, por parte desses profissionais, para que se realize um trabalho mais consciente e centrado nos interesses e nas necessidades das crianças (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Neto et al. (2010), acrescentam que a prática da educação motora no contexto escolar tem influência no desenvolvimento de crianças com dificuldades escolares, como problema de atenção, leitura, escrita, cálculo e socialização. O que leva a considerar que o acompanhamento da aptidão motora de crianças em idade escolar constitui atitude preventiva para profissionais envolvidos com a aprendizagem. A aquisição dos movimentos se dá através de uma sequência cumulativa, previsível e geralmente universal, onde o que varia é o ritmo da aquisição de cada criança, considerando-se a interação dos fatores intrínsecos e extrínsecos de seu desenvolvimento (PAYNE; ISAACS, 2007).

Muitos adolescentes têm suas capacidades motoras atrasadas em função das oportunidades de prática regular limitadas, do ensino deficiente ou ausente e de pouco ou nenhum encorajamento (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Dentro desta concepção, a avaliação motora deve ser rotina nas escolas, possibilitando um melhor diagnóstico da criança, com um conhecimento mais aprofundado de suas possibilidades e limitações reais. No Brasil há diversos estudos relacionados com desenvolvimento motor de crianças: Valentini (2002), identificou o desempenho das habilidades motoras em 88 crianças de 5 a 10 anos de idade. Lopes (2006) analisou o desempenho das habilidades motoras em 158 escolares com idade média de 7 anos; Braga et al., (2009), investigou a influencia de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos.

3.3.2 COMPETÊNCIA SOCIAL

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado à escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização acadêmica (LEMOS; MENESES, 2002). Del Prette e Del Prette (1999), definem competência social como um conjunto de habilidades sociais caracterizada por um rol de comportamentos sociais de uma pessoa, que contribuem para que esta lide de forma adequada com as ocasiões e oportunidades para as relações interpessoais afetivas e satisfatórias.

Assim, a demanda por uma ciência integrada do desenvolvimento humano que compreenda essa ontogenia social tem sido constatada por mais de um século, por meio das contribuições de pesquisadores como Mead, em 1934, considerado um dos precursores da sociologia empírica e sistemática. Ele foi um dos primeiros a descrever a socialização como construção de uma identidade social na e pela interação com os outros, através da comunicação por gestos que constitui a uma adaptação à reação do outro. Este processo de socialização estava baseado na construção do Eu, dada pela mediação dos outros e suas respostas. Somente por volta da década de 70, os estudos se voltaram a investigar as relações sociais em razão de sua natureza e função, visto que o processo de construção psíquica do indivíduo surgiam, principalmente das relações sociais, do autoconhecimento, e o conhecimento do outro com relação ao mundo (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo Hartup (1992), o desenvolvimento das habilidades sociais está diretamente relacionada com as interações sociais existentes entre os pares, por vezes, influenciados pelos paradigmas da cognição social de Piaget, pela aprendizagem social de Bandura e as teorias sociogenéticas de Baldwin e Vigotsky. Para este autor, toda criança necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: os relacionamentos verticais, que compreende os relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, professores ou um irmão mais velho, que permita uma relação de segurança e proteção, e os relacionamentos horizontais, ou “peer groups”, recíprocos e igualitários, que envolvem companheiros da mesma idade, cujo poder social e comportamento mútuo se originam de um mesmo repertório de

experiências, desenvolvendo as habilidades sociais entre iguais, cooperação, competição e intimidade.

Para Shaffer et al. (2009), a competência social da criança esta associada à segurança e afeto, que de acordo com Amayo (2009), a maioria dos pais nigerianos contam aos seus filhos histórias tradicionais da Nigéria, crenças e práticas costumeiras, compartilhando assim, os rituais de suas crenças religiosas, que demonstram inerente resiliência, capacidade de desempenhar um trabalho e o respeito pelas pessoas. Assim, em todas as culturas as crianças são preparadas para serem socialmente competentes (VYGOTSKY, 1978; TOMASELLO, 2007). Dessa forma, as relações entre pais e filhos, são capazes de promover a competência social em algumas culturas e impedi-la em outros contextos culturais (GREENFIELD et al., 2003). Sobretudo, Querido e Steinberg (1993), definem essas práticas parentais como mecanismos utilizados pelos pais para garantir que as crianças atinjam metas de socialização.

Segundo a perspectiva ecológica, o desenvolvimento social é considerado como um envolvimento dinâmico de interações entre o individuo e o ambiente, em que crescem, amadurecem e mudam ao mesmo tempo em que as mudanças estão acontecendo na sociedade, comunidade, redes sociais, famílias e relacionamentos pessoais (BRONFENBRENNER, 2011). Isso enfatiza a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos que ela se insere (KREBS; RAMALHO, 2011). Bronfenbrenner acrescenta que:

O desenvolvimento social não se aplica apenas ao individuo, mas também à organização social do qual ele faz parte. Variações ocorrem não somente no *status* social de determinada pessoa dentro de um grupo, mas também na estrutura de seu grupo, ou seja, na frequência, intensidade, ritmo e base das inter-relações que mantem o grupo coeso, mas distinto dos demais (BRONFENBRENNER, 2011, p. 55).

Assim, os contextos sociais e culturais, se considerados como restrições ambientais, podem influenciar e interagir muito com as restrições do individuo e da tarefa (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). Para Gallahue e Ozmun (2003), a escola é um dos principais ambientes para a criança, é nela que ocorrem os primeiros contatos em grupos promotores de solicitude com os outros, participação, direitos e responsabilidades estabelecidos, de forma que agora a criança não é mais o centro

das atenções. Almeida (1997) refere que são nas relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social. Assim habilidades sociais, competência acadêmica e problemas de comportamento, são considerados como os três subdomínios da competência social, muito importante durante a infância (FANTUZZO; McDERMOTT, 1999; JAMYANG-TSHRING, 2004).

O início da escolarização por volta dos 6 aos 12 anos de idade é considerado uma etapa importante para o desempenho acadêmico, em que a criança, nesta fase, tem necessidade de aprender com os adultos e de se mostrar competente e com capacidade produtiva, buscando reconhecimento social (ERICKSON, 1976). O comportamento socialmente competente começa nas primeiras interações familiares, com a criança sofrendo influência das práticas educativas parentais (PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999). Para Gomide (2001), essas práticas educativas parentais são estratégias usadas pelos pais para desenvolver nos filhos a disciplina, os comportamentos sociais e estimular a independência, a autonomia e a responsabilidade, ao mesmo tempo em que modelam os comportamentos considerados por eles adequados para seus filhos.

Maturano e Loureiro (2003) explicam que essa fase inicial de escolarização pode ser considerada um período sensível para a trajetória do desempenho escolar, visto que o processo de socialização com seus pares e professores estão no ápice. Nesta fase crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento (LEMOS; MENESES, 2002).

O período de transição da pré-escola para educação infantil é considerado crítico e está diretamente associado ao aumento da aflição psicológica devido ao aumento da complexidade do ambiente social em que a criança se encontra (GONÇALVES et al., 2007). Para Bandura (1977), a aprendizagem por meio da observação e reforço, pode promover interações da criança com outros grupos de pares, em salas de aula e, eventualmente, em seus relacionamentos familiares. Levando em consideração essas afirmações para a área do esporte, Smith e Smoll (2002) afirmam que, o efeito do esporte no desenvolvimento social e pessoal do atleta não está apenas relacionado a prática do esporte em si, mas também a filosofia das organizações do esporte, a qualidade e orientação dos processos de

treinamento, a natureza do envolvimento parental e as experiências e talentos pessoais dos participantes.

Segundo Gonçalves et al. (2007), varias estratégias parecem ter um impacto significativo no desenvolvimento do caráter, as atividades devem ser estruturadas e dirigidas por adultos que desempenham sua autoridade de uma maneira imaginativa, sensível e firme, compromissados não apenas com o desenvolvimento das competências específicas do esporte, mas, também, com o desenvolvimento do caráter. O desenvolvimento psicossocial tende a ser facilitado se os participantes estiverem envolvidos numa atividade desejada; forem guiados por adultos cuidadosos e pertencerem a um grupo que não tem medo de desafio, exija excelência e tenha expectativas positivas altas. Um sistema de símbolos, cerimônias e atividades que favoreçam o desenvolvimento de identidade coletiva é talvez um fator fundamental para o desenvolvimento pessoal e social (GONÇALVES et al., 2007).

Este autor acrescenta ainda que a educação de valores só é possível num ambiente que promova oportunidades para os atletas adquirirem confiança em suas capacidades e usá-las em outros contextos além do esporte.

Para os procedimentos da presente pesquisa, visto que se preconizou estudar nos diversos momentos encontrados na literatura até aqui revisada, foram organizados os métodos pertinentes ao tema de estudo, os quais são descritos a seguir.

4 MÉTODOS

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa foi caracterizada como quase experimental, considerando-se o seu ajuste aos contextos educacionais que se aproximassem da melhor forma à realidade das crianças, tal como, pelo controle das ameaças a validade interna deste estudo. O caráter correlacional também foi utilizado de forma a investigar as relações entre as variáveis (THOMAS; NELSON, 2002).

4.2 População e Amostra

Participou do estudo uma escola da rede pública de ensino do município de Sarandi- PR, restringindo a amostra a escolares de 8 a 11 anos de idade, matriculados do 2º ao 4º ano do ensino fundamental. Para a escolha desta faixa etária, utilizou-se o modelo da ampolheta de Gallahue e Ozmun (2005) que compreende que nessa idade as crianças estão passando pelo período de transição entre a fase motora fundamental e a fase motora especializada, momento este em que as crianças aplicam as habilidades motoras fundamentais tomando-as como uma ferramenta para muitas atividades complexas, em que as habilidades manipulativas, locomotoras e estabilizadoras, são refinadas, combinadas e elaboradas. De acordo com Henderson e Sudgen (1992), este é um período em que se espera que as crianças possuam um repertório motor suficiente para lidar com habilidades de demanda básica em casa e no ambiente escolar. A amostra foi constituída de 48 crianças de ambos os sexos, da escola selecionada, da rede de Ensino Público da cidade de Sarandi- PR.

4.2.1 Critério de Seleção da Amostra

Para a seleção da amostra foram necessários os seguintes critérios: após a divulgação da oficina de esporte educacional atletismo na escola selecionada da rede municipal de Sarandi-PR, os pais deveriam fazer a matrícula de seu filho (a) na Secretaria da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer (SEJUV), localizada no centro de Sarandi. O grupo experimental que recebeu a intervenção de 15 semanas (GE) foi composto por 25 crianças, e o grupo controle (GC) foi composto de 23 crianças, para este grupo foi considerado apenas as crianças que não participassem de programas de esporte educacional ou qualquer outro programa esportivo extraescolar.

4.2.2 Caracterização da amostra

A cidade de Sarandi situa-se na região Noroeste do Estado do Paraná, com um número estimado de 82.000 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Com relação à escolaridade, o município de Sarandi possui rede de ensino municipal, estadual e privado. Nosso estudo se concentrou nas escolas municipais que atendem crianças de 8 a 11 anos. O município possui 18 escolas municipais. Para a seleção da escola participante do nosso estudo, foi realizado um sorteio entre as escolas.

4.3 Instrumentos de Medida

4.3.1 Ficha de identificação e nível de atividade física, e diário de pesquisa.

Para verificar o nível de atividade física diária procurou-se por identificar se as crianças praticavam alguma atividade motora em ambiente extraescolar que

pudesse influenciar em seu desenvolvimento motor diferenciando-as das demais crianças da amostra. Assim, antes da realização dos testes motores, cada criança respondeu as seguintes perguntas da ficha de identificação (APÊNDICE B):

- 1) “Você pratica ou já praticou alguma atividade motora (esporte, exercício físico) em um local fora da escola? Como por exemplo uma modalidade esportiva (basquete, futsal, futebol, natação, vôlei), arte marcial, ballet, capoeira, dança, ginástica.”
- 2) “Há quanto/por quanto tempo você pratica/praticou esta atividade?”
- 3) “Quantos dias por semana e quantas horas por dia você desenvolve esta atividade?”

O diário de pesquisa foi utilizado para registrar manifestações de sentimentos, das habilidades motoras não medidas no teste e das habilidades sociais que não podem ser percebidos na aplicação dos dois testes.

No Quadro 1 são apresentados os valores da frequência absoluta (f) e frequência relativa (%) referentes às crianças do grupo experimental e controle que praticam atividade motora em ambiente extraescolar.

Praticam atividade motora em ambiente extraescolar?	Grupos					
	Experimental		Controle		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sim	3	12	4	17,3	7	14,5
Não	22	88	19	82,6	41	85,4
Total	25	100	23	100,0	48	100,0

Quadro 1 – Frequência absoluta (f) e frequência relativa (%) das crianças que praticam atividade motora em ambiente extraescolar.

Ressalta-se no (Quadro 1) que 14,5% (n=7) da amostra participam ou participaram de alguma atividade motora extraescolar. Para as crianças do grupo experimental 12% (n=3) relataram que praticam ou praticaram algumas das atividades descritas acima as mais relatadas (futsal, futebol, basquete e ballet), e 88% (n=22) disseram que nunca praticou alguma atividade. No total de tempo despendido para essas atividades a maioria respondeu praticar aproximadamente de seis meses a no máximo um ano.

No grupo controle 14,5% (n=4) praticam alguma das atividades esportivas extraescolar, 82,6% (n=19) disseram não praticar nenhuma atividade. No total de tempo despedido para as atividades extraescolar a maioria respondeu 1 ano. Considerando que a maioria das crianças 85,4% (n=41) relatou não participar de

atividades físicas, optou-se por não considerar esta variável nas discussões dos resultados.

4.3.2 Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (TGMD-2)

Para avaliar as habilidades motoras grossas das crianças foi utilizado o Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (*Test of Gross Motor Development-2*), desenvolvido por Ulrich (2000). O Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (TGMD-2) é um teste padronizado que mede as habilidades motoras grossas que se desenvolvem cedo na vida, destinado a avaliar crianças de 3 a 10 anos de idade. O teste, segundo seu proponente, é utilizado para:

- a) Identificar as crianças que estão significativamente atrás de seus pares no desenvolvimento de habilidades motoras grossas;
- b) Planejar programa de instrução de desenvolvimento de habilidades motoras grossas;
- c) Avaliar o progresso individual do desenvolvimento de habilidades motoras grossas;
- d) Avaliar o sucesso do programa motor grosso;
- e) Servir como um instrumento de medida em pesquisas envolvendo o desenvolvimento motor grosso.

O TGMD-2 é composto por 12 habilidades motoras grossas, divididas em dois subtestes. O subteste “Locomotor” avalia as habilidades motoras grossas que requerem movimentos fluídos e coordenados do corpo quando a criança se move de uma direção à outra, como: correr, galopar, saltitar, dar uma passada, saltar horizontalmente e correr lateralmente. O subteste “Controle de Objeto” avalia as habilidades motoras grossas que demonstram movimentos eficientes de lançar, rebater e receber, como: rebater, quicar, receber, chutar, arremessar por cima do ombro e rolar uma bola. Seu uso é recomendado para crianças da pré-escola, ensino fundamental e de classes especiais, podendo ser utilizado por terapeutas ocupacionais, terapeutas físicos, avaliadores, professores de educação especial e professores de educação física em geral, além de outros interessados em examinar as habilidades motoras grossas de jovens crianças (ULRICH, 2000).

A primeira versão do teste TGMD foi publicada por Ulrich em 1985, objetivando preencher uma lacuna na avaliação do comportamento motor de

crianças de 3 a 10 anos de idade, considerando que os testes até então utilizados apresentavam deficiência em três aspectos: a) a maioria dos instrumentos não foi publicada ou não apresentou padronização adequada; b) muitos dos testes mediam o desempenho do motor em termos de tempo, distância, ou precisão, assim, os examinadores tinham dificuldade de identificar aspectos específicos do movimento que eram deficientes; c) os testes publicados forneciam interpretações exclusivas dos escores padrão, não fornecendo informações úteis para programas de instrução. Assim, o TGMD foi idealizado para permitir aos avaliadores administrar um teste em um tempo breve e coletar dados para tomar importantes decisões educacionais (ULRICH, 2000).

Na versão inicial o TGMD avaliava sete habilidades locomotoras e cinco habilidades de controle de objeto. A amostra normativa foi composta por 909 crianças de oito diferentes estados norte-americanos. Essa primeira versão foi revisada e modificada por Ulrich em 2000, originando o TGMD-2, englobando a avaliação de seis habilidades locomotoras e seis habilidades de controle de objeto. A amostra normativa foi composta por 1.208 crianças de 10 diferentes estados dos Estados Unidos, sendo representativa de toda a população dos EUA por incluir as características de região geográfica, gênero, raça, tipo de residência (rural ou urbana), nível de escolaridade dos pais e incapacidades.

Para administração do teste são necessários os seguintes materiais: dois cones, um saco de feijão, um bastão de beisebol de plástico, uma bola de *softball*, uma bola de basquete, uma bola de futebol, uma bola de tênis e um suporte para posicionar a bola de beisebol para rebater. Também, é necessária a utilização de duas câmeras filmadoras para registrar a execução do teste para posterior análise do desempenho de acordo com os critérios contidos no teste. É necessário seguir os seguintes requisitos para administrar o teste com a maior confiabilidade possível:

1. Antes do teste, preencher a ficha de informações sobre a criança e rever todos os critérios de desempenho para cada habilidade.
2. Dar uma demonstração precisa e explicação verbal da habilidade antes de sua execução.
3. Propiciar uma tentativa de prática para assegurar que a criança compreendeu o que fazer.
4. Propiciar uma demonstração adicional quando a criança aparentar não ter entendido a tarefa.

5. Administrar duas tentativas do teste e pontuar cada critério de desempenho em cada tentativa.

Para avaliar o desempenho do sujeito em cada habilidade motora são observados de 3 a 5 critérios específicos (APÊNDICES C e D), os quais são baseados nos padrões “maduros” do movimento. Quando o avaliador identifica a presença do critério na execução do movimento o avaliado recebe um ponto, caso contrário, não recebe pontuação. Cada avaliado executa a habilidade três vezes, sendo a primeira considerada apenas uma tentativa de experimentação e as outras duas devem ser avaliadas e pontuadas.

O desempenho em cada habilidade fornece um escore específico, que é a soma das duas tentativas realizadas pela criança. A soma dos escores em cada habilidade fornece um escore bruto das habilidades locomotoras e um escore bruto das habilidades de controle de objeto (ULRICH, 2000). Os escores brutos são convertidos em escores padronizados utilizando a tabela normativa proposta pelo autor, que considera a idade equivalente e o sexo do avaliado.

Por fim, converte-se a pontuação para o Quociente Motor Grosso e percentil. O Quociente Motor Grosso é o valor mais útil obtido a partir do TGMD-2 pois reflete o constructo básico do teste, tem alta confiabilidade e é composto pelos dois subtestes. É a melhor estimativa do desenvolvimento motor grosso atual do indivíduo (ULRICH, 2000). Pontuações altas indicam bom desenvolvimento das habilidades locomotoras e de controle de objeto. Pontuações baixas indicam habilidades locomotoras e de controle de objeto fracas. A Figura 5 apresenta a pontuação do escore padrão nos subtestes, do escore padrão do quociente motor grosso, percentil e a classificação descritiva do teste.

Escore padrão nos subtestes	Escore padrão do quociente motor grosso	Pontuação percentil	Classificação descritiva
17-20	>130	99	Muito superior
15-16	121-130	92-98	Superior
13-14	111-120	76-91	Acima da média
8-12	90-110	25-75	Média
6-7	80-89	10-24	Abaixo da média
4-5	70-79	2-8	Pobre
1-3	<70	<1	Muito pobre

Quadro 2 – Escore padrão nos subtestes, escore padrão do quociente motor grosso, percentil e classificação descritiva do teste TGMD-2 (ULRICH, 2000).

De acordo com o proponente o teste apresenta os seguintes pontos fortes: as atividades que compõe o teste são familiares e de fácil explicação, pouco tempo para aplicação (15 a 20 minutos), os materiais utilizados são comumente disponíveis nas escolas e centros de educação infantil. São de baixo custo para a compra, os critérios de desempenho detalhados aumentam a confiabilidade da avaliação, e cada componente da habilidade é analisado, o que pode identificar áreas que necessitam de intervenção. O teste traz um guia ilustrado para facilitar a compreensão, e os itens do teste apresentam uma boa combinação de habilidades motoras grossas.

Em sua validação o TGMD-2 mostrou confiabilidade em três áreas: validade da descrição de conteúdo, validade do critério de previsão e validade do constructo de identificação, demonstrando o grau em que a teoria confirma as evidências declaradas nos objetivos do teste. Para testar a confiabilidade do teste, três fontes de variação do erro foram analisadas em relação aos escores do TGMD-2: conteúdo da amostra, em que todos, exceto um dos coeficientes, for superior a 0,80 e os coeficientes para os quocientes atingiram ou excederam 0,87, tempo de amostragem nos quais os coeficientes atingiram ou excederam 0,88 e a diferença interescore, que apresentou coeficiente de 0,98. Em resumo, as evidências demonstraram que o TGMD-2 apresenta elevado grau de confiabilidade, pois possui pouco erro de teste, podendo ser utilizado com confiança (ULRICH, 2000).

No entanto, o teste apresenta limitações: necessita de muito espaço físico, o nível de confiabilidade, mesmo com um coeficiente de 0,95, ainda há um índice de erro interno. É necessário ser cauteloso sobre como fazer um julgamento apenas nos resultados dos testes, visto que não contam toda a história do porquê uma criança realiza nesse nível, nesse dia especial, e em que situação. Há outros fatores a considerar, tais como: motivação fraca, inexperiência, deficiência de desenvolvimento, etc.

No Brasil, Valentini et al. (2008) procederam a tradução e validação do TGMD-2 para a população gaúcha, a partir de um estudo que envolveu 7 profissionais de Educação Física e 587 crianças com idades entre 3 e 10 anos, matriculadas em 27 Escolas de Ensino Infantil e Fundamental. Apesar da versão em português do TGMD-2 mostrar-se válida e fidedigna na amostra estudada, os autores destacam a necessidade de estudos normativos do TGMD-2 para as

crianças brasileiras, já que o uso de normas e categorizações de outras populações para interpretação de dados obtidos em crianças brasileiras pode não ser adequado.

O TGMD-2 é um instrumento usado para avaliar o nível de desenvolvimento motor de crianças a partir do seu desempenho em habilidades motoras grossa de locomoção e controle de objeto, este teste considera apenas o lado preferencial da criança. O TGMD-2 padroniza os escores brutos nas habilidades de controle de objeto igualmente para meninos e meninas, mas, diferencia a padronização quando se trata das habilidades de locomoção (ULRICH, 2000).

4.3.3 Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System*) ou SSRS- BR

O *Social Skills Rating System* (SSRS) foi desenvolvido por Gresham e Elliott (1990). Sua versão para população brasileira foi traduzida e validada para o Brasil por Bandeira et al. (2009). Este teste avalia as habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica de crianças. O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) consiste em três sistemas de avaliação: autoavaliação da criança, avaliação feita pelos pais e avaliação feita pelo professor.

As escalas são ainda diferenciadas em função do nível de desenvolvimento da criança. As formas para professores e pais têm três níveis cada: uma para crianças dos 3 aos 5 anos, outra para crianças da pré-escola ao 6º ano de escolaridade e outra do 7º ao 12º ano. A forma para o aluno (auto-relato) existe apenas para dois níveis: uma do 3º ao 6º ano e outra do 7º ao 12º.

A avaliação segue uma escala *Likert* que vai de 0 (zero) a 2 (dois), para definir a frequência de cada habilidade correspondente a cada item, em que 0 (zero) = a Nunca, 1 (um) = Algumas vezes e 2 (dois) = Muito frequente.

Na versão para criança é composta por um escore global de habilidades sociais e nas seis subescalas abaixo:

1. Responsabilidade: comportamentos que envolvem compromisso com tarefas e pessoas no ambiente escolar.
2. Empatia: Respeito e preocupação para com os demais.
3. Assertividade: Comportamentos como controle de suas próprias emoções, questionar regras consideradas injustas e outros.

4. Autocontrole: É o domínio das suas emoções com relação a situações conflitantes com pais, pedir e esperar permissão.
5. Evitação de problemas: É o domínio das suas próprias reações emocionais.
6. Expressão de sentimento positivo: Comportamentos como a exteriorização de sentimentos positivos para com os demais colegas.

A versão brasileira do SSRS-BR, teve índices satisfatórios em sua validade gerado pelo alfa de *Cronbach*: Para os escores gerais de habilidades sociais os valores foram entre 0,78 e 0,94; para as escalas de comportamentos problemáticos os valores foram entre 0,83 e 0,91; para a competência acadêmica 0,98 e para as subescalas de habilidades sociais valores entre 0,46 a 0,94.

Com relação a precisão de teste-reteste com correlações positivas e significativas em todas as escalas e subescalas os valores ficaram entre 0,69 a 0,80.

A coleta dos dados do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais foi realizado pela psicóloga Cibele Baiaroski Lopes Ferreira, CRP 08/12608 da Rede Municipal de Sarandi-PR, com experiência em avaliação de habilidades sociais de crianças em risco social conforme exigência do protocolo do teste.

4.4 Programa de ensino de esporte educacional- Atletismo

O programa de intervenção para o grupo experimental (GE) ocorreu no período da tarde realizado as quarta e sextas-feiras das 13h as 15h. O programa foi ministrado num total de 15 semanas e 28 sessões de aula, para o grupo GE. As aulas foram ministradas pela própria pesquisadora. Considerando que o atletismo é uma das modalidades esportivas mais acessíveis e propícias para o ensino, dada a facilidade de inserção de crianças e jovens em sua prática (MATTHIESEN, 2013), o desenvolvimento do programa no âmbito do esporte educacional preocupou-se em enfatizar os procedimentos, conceitos e atitudes. Desta maneira, nosso estudo se baseou na literatura nacional de Oliveira e Perim (2008) e Matthiesen (2013) *no prelo*, que considerou três questões norteadoras relevantes para nosso estudo: “O que se deve *saber* do atletismo?”- dimensão conceitual; “O que se deve *saber fazer* do atletismo?” - dimensão procedimental e “Como o atletismo me ajuda a *ser*?”-

dimensão atitudinal. Sobretudo estas questões foram levantadas, durante todas as aulas, para cada modalidade (corrida, salto em distancia, salto em altura e arremessos).

Para o desenvolvimento das habilidades sociais, foi utilizado o protocolo de Bandeira et al., (2006) que descreve cada tipo de comportamento. Para cada atividade elaborada, foram elaboradas questões que contemplassem as subescalas de: Responsabilidade (reforçando comportamentos que envolvam compromisso com tarefas e com as demais crianças), Empatia (reforçando o respeito e preocupação para com os demais), Assertividade (incentivando comportamentos como controle de suas próprias emoções, questionar regras consideradas injustas e outros sem agressividade), Autocontrole (trabalhando o domínio das emoções com relação a situações conflitantes com pais, pedir e esperar permissão), Evitação de problemas (desenvolvendo o domínio das suas próprias reações emocionais) Expressão de sentimento positivo (reforçando positivamente comportamentos como a exteriorização de sentimentos positivos para com os demais colegas).

4.5 Coleta de dados

A coleta de dados (pré-teste e pós-teste) foi realizada no segundo semestre de 2013 com intervalo de 5 meses. Para o grupo da intervenção a coleta foi realizada no Ginásio de Esporte Tancredo Neves, localizado próximo ao campo de futebol onde aconteceram as atividades do atletismo. Para o grupo controle a coleta foi realizada na própria escola em que as crianças estudavam (São Francisco de Assis), em locais que garantiam a segurança e espaços para a realização das tarefas.

4.6 Procedimentos

Após a elaboração do projeto de pesquisa, foi solicitada autorização da Secretaria da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer (SEJUV) junto com a escola São Francisco de Assis selecionada para a realização da investigação (ANEXO A)

Em seguida projeto do estudo foi enviado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá para aprovação, parecer nº 22050714.6.0000.0104

Na sequência, foi encaminhado aos pais ou responsáveis das crianças, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) para assinatura e respectiva autorização da participação de seus filhos no estudo. Após a assinatura dos termos, a coleta de dados da pesquisa foi iniciada.

4.7 Análise dos Dados

Para a análise da distribuição dos dados foi utilizado o teste *Kolgomorov-Smirnov*. Como os dados não apresentaram normalidade, foi utilizado a estatística descritiva mediana (Md), primeiro e terceiro quartis (Q1; Q3). Para a comparação entre grupos (experimental e controle) utilizou-se o teste “U” de *Mann-Whitney*, a significância adotada foi $p < 0,05$.

Para a comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) utilizou-se o teste de *Wilcoxon*, adotando a significância de $p < 0,05$.

Para análise das habilidades motoras não avaliadas pelo teste, e manifestações de sentimentos (alegria, tristeza, responsabilidade, assertividade e as demais subescalas) utilizou-se o diário de pesquisa.

5. RESULTADOS

5.1 Desempenho motor dos escolares no Teste TGMD-2

Na Tabela 1 são apresentados os resultados referentes à frequência absoluta (f) e frequência relativa (%) da classificação do desempenho motor das crianças no Teste TGMD-2 grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) antes da intervenção.

Tabela 1- Desempenho motor das crianças (TGMD-2) dos grupos experimental e grupo controle nos momentos pré e pós-teste

Classificação TGMD-2	PRÉ-TESE						PÓS-TESTE					
	Grupo Experimental		Grupo Controle		Total		Grupo Experimental		Grupo Controle		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Muito superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acima da média	7	28,0	2	8,7	9	18,75	7	28,0	4	17,4	11	22,9
Média	12	48,0	16	69,5	28	58,33	16	64,0	15	65,2	31	64,6
Abaixo da média	6	24,0	5	21,7	11	22,92	2	8,0	4	17,4	6	12,5
Pobre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Muito pobre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	25	100,0	23	100,0	48	100,0	25	100,0	23	100,0	48	100,0

Dentre as crianças do grupo experimental que realizaram o pré-teste 28% (n=7) foram classificadas acima da média do teste (TGMD-2), 48% (n=12) estavam na média e 24% (n=6) foram consideradas abaixo da média. Em relação às crianças do grupo controle 8,7% (n=2) foram classificadas acima da média, 69,5% (n=16) se encontram dentro da média do teste e 21,7% (n=5) foram consideradas abaixo da média do teste. Em ambos os grupos (experimental e controle) nenhuma criança atingiu desempenho motor classificado, superior, muito superior, pobre ou muito pobre.

Dentre as crianças do grupo experimental que realizaram o pós-teste 28% (n=7) foram classificadas acima da média do teste (TGMD-2), 64% (n=16) encontram-se na média e 8% (n=2) foram consideradas abaixo da média. Em relação às crianças do grupo controle 17,4% (n=4) foram classificadas acima da média, 65,2% (n=15) se encontram dentro da média do teste e 17,4% (n=4) foram consideradas abaixo da média do teste. Em ambos os grupos (experimental e

controle) nenhuma crianças atingiu desempenho motor classificado, superior, muito superior, pobre ou muito pobre.

Na Tabela 2 os valores apresentados referem-se à comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) do desempenho motor das crianças do grupo experimental nas habilidades que compõe o Teste TGMD-2.

Tabela 2 - Comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo experimental no pré e pós-teste.

Habilidades TGMD-2	Grupo Experimental		P
	Pré- teste (n=25)	Pós teste (n=25)	
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
E. P. Locomoção	11,00 (9,00; 12,00)	10,00 (9,00; 12,5)	0,765
Correr	8,00 (8,00;8,00)	8,00 (8,00; 8,00)	0,157
Galopar	7,00 (6,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,008*
Saltar com um pé	10,00 (9,00; 10,00)	10,00 (9,00; 10,0)	0,480
Dar uma passada	5,00 (4,00; 6,00)	6,00 (5,00; 6,00)	0,053
Saltar horizontalmente	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,868
Correr lateralmente	8,00 (8,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,092
E. P. Controle de Objeto	10,00 (8,00; 12,00)	10,00 (8,50; 12,0)	0,106
Rebater	8,00 (7,00; 9,00)	9,00 (8,00; 9,00)	0,017*
Quicar	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,50; 8,00)	0,463
Receber	6,00 (5,00; 6,00)	6,00 (6,00; 6,00)	0,107
Chutar	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (7,50; 8,00)	0,083
Arremessar	7,00 (4,50; 8,00)	8,00 (6,50; 8,00)	0,052
Rolar	8,00 (7,50; 8,00)	8,00 (7,50; 8,00)	0,722
Quociente motor	100,00 (89,50; 112,00)	103,0 (97,0;112,0)	0,283

E.P.: Escore Padrão.

*Diferença significativa $p < 0,05$.

Na Tabela 2 a comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) do grupo experimental foi possível verificar diferenças estatisticamente significativa na habilidade motora de locomoção galopar ($p = 0,008$) e na habilidade motora de controle de objeto rebater ($p = 0,017$) em que as crianças apresentaram valores superiores no pós-teste quando comparadas com o pré- teste.

Na Tabela 3 os valores apresentados referem-se à comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) do desempenho motor das crianças do grupo controle nas habilidades que compõem o Teste TGMD-2.

Tabela 3 - Comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo controle no pré e pós-teste.

Habilidades TGMD-2	Grupo Controle		P
	Pré- teste (n=23)	Pós teste (n=23)	
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
E. P. Locomoção	10,00 (8,00; 12,00)	10,00 (9,00; 13,0)	0,087
Correr	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (8,00; 8,00)	0,003*
Galopar	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	1,000
Saltar com um pé	9,00 (8,00; 10,00)	10,00 (9,00; 10,0)	0,039*
Dar uma passada	6,00 (5,00; 6,00)	5,00 (5,00; 6,00)	0,102
Saltar horizontalmente	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	1,000
Correr lateralmente	8,00 (7,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	1,000
E. P. Controle de Objeto	9,00 (8,00; 11,00)	9,00 (8,00; 11,0)	0,445
Rebater	8,00 (7,00; 9,00)	9,00 (8,00; 9,00)	0,058
Quicar	6,00 (5,00; 7,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,056
Receber	6,00 (5,00; 6,00)	6,00 (5,00; 6,00)	0,317
Chutar	8,00 (8,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,008*
Arremessar	7,00 (5,00; 8,00)	7,00 (5,00; 8,00)	0,705
Rolar	7,00 (7,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	0,180
Quociente motor	97,00 (91,00; 103,00)	100,0 (94,0; 103,0)	0,088

E.P.: Escore Padrão.

*Diferença significativa $p < 0,05$.

Na comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) do grupo controle apresentados na Tabela 3, nota-se que houve diferença estatisticamente significativa na habilidade motora de correr ($p = 0,003$) e saltar com um pé ($p = 0,039$) em que as crianças demonstraram desempenho superiores no pós-teste em relação ao pré- teste. Na habilidade de chutar ($p = 0,008$) o desempenho foi inferior em relação ao pré-teste.

Na Tabela 4 realizou-se a comparação do desempenho motor (TGMD-2) das crianças do grupo experimental e controle nas habilidades de acordo com o pré e pós-teste.

Tabela 4 - Comparação do desempenho motor (TGMD-2) entre as crianças do grupo experimental e controle nos momentos pré e pós- teste.

Habilidades TGMD-2	Pré-teste			Pós-teste		
	Experimental (n=25)	Controle (n=23)	P	Experimental (n=25)	Controle (n=23)	P
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)		Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Locomoção	11,00 (9,00; 12,00)	10,00 (8,00; 11,50)	0,292	10,00 (9,00; 12,00)	10,00 (9,00; 12,50)	0,841
Correr	8,00 (8,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,010*	8,00 (8,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	1,000
Galopar	7,00 (6,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,121	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,963
Saltar com um pé	10,00 (9,00; 10,00)	9,00 (8,00; 10,00)	0,168	10,00 (9,00; 10,00)	10,00 (9,00; 10,00)	0,906
Dar uma passada	5,00 (4,00; 6,00)	6,00 (5,00; 6,00)	0,215	6,00 (5,00; 6,00)	5,00 (5,00; 6,00)	0,284
Saltar horizontalmente	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,651	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,948
Correr lateralmente	8,00 (8,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	0,000*	8,00 (7,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	0,204
Controle de Objeto	10,00 (8,00; 12,00)	9,00 (8,00; 11,00)	0,617	10,00 (9,00; 12,50)	9,00 (8,00; 11,00)	0,312
Rebater	8,00 (7,00; 9,00)	8,00 (7,50; 9,00)	0,746	9,00 (8,00; 9,00)	9,00 (8,00; 9,00)	0,681
Quicar	7,00 (6,00; 8,00)	6,00 (5,50; 7,00)	0,086	7,00 (7,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,156
Receber	6,00 (5,00; 6,00)	6,00 (5,00; 6,00)	0,296	6,00 (6,00; 6,00)	6,00 (5,00; 6,00)	0,046*
Chutar	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (8,00; 8,00)	0,001*	8,00 (8,00; 8,00)	8,00 (7,00; 8,00)	0,417
Arremessar	7,00 (5,00; 8,00)	7,00 (5,50; 8,00)	0,922	8,00 (7,00; 8,00)	7,00 (5,50; 8,00)	0,328
Rolar	8,00 (8,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	0,102	8,00 (8,00; 8,00)	7,00 (7,00; 8,00)	0,046*
Quociente motor	100,00 (91,0; 112,0)	97,00 (91,00; 103,0)	0,841	103,00 (97,00; 112,0)	100,00 (95,50; 103,0)	0,329

Verifica-se na Tabela 4 diferença significativa no pré-teste nas habilidades de locomoção correr ($p=0,001$) e correr lateralmente ($p=0,000$), e na habilidade de controle de objeto, chutar ($p= 0,001$). Nas duas primeiras habilidades as crianças do grupo experimental foram melhores em comparação com o desempenho das crianças do grupo controle enquanto na habilidade motora de chutar, as crianças do grupo controle foram superiores quando comparadas ao grupo experimental. No pós-teste houve diferença significativa nas habilidades de locomoção de receber

($p=0,0046$) e de rolar ($p=0,046$), nestas duas habilidades as crianças do grupo experimental foram superiores no desempenho motor quando comparadas com as crianças do grupo controle.

5.2 Habilidades Sociais das crianças dos grupos experimental e controle no teste SSRS.

Na Tabela 5 os valores apresentados referem-se à comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) das habilidades sociais (SSRS) do grupo experimental

Tabela 5 - Comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo experimental no pré e pós-teste.

Grupo Experimental Habilidades sociais (SSRS)	Pré- teste (n=25)	Pós-teste (n=25)	P
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Empatia/Afetividade	7,00 (6,00; 8,50)	8,00(6,50; 9,00)	0,016*
Responsabilidade	6,00(4,00; 8,50)	6,00 (4,00; 9,50)	0,107
Autocontrole/Civilidade	7,00(6,00; 8,50)	8,00(6,50; 8,50)	0,107
Assertividade	4,00(3,00; 5,00)	4,00(3,00; 5,00)	0,366
Global	25,00(20,00; 27,00)	27,00 (20,50; 29,00)	0,014*

* Diferença significativa $p<0,05$.

Verifica-se na Tabela 5 diferença significativa na comparação entre o pré e o pós-teste do grupo experimental no escore global das habilidades sociais ($p=0,0014$) e no fator de empatia e afetividade ($p=0,016$). Nessas duas categorias as crianças do grupo experimental foram melhores no pós- teste quando comparadas com o pré-teste.

Na Tabela 6 os valores apresentados referem-se à comparação entre dois momentos (pré e pós-teste) das habilidades sociais (SSRS) do grupo controle.

Tabela 6 - Comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo controle no pré e pós-teste.

Grupo Experimental Habilidades sociais (SSRS)	Pré- teste (n=23)	Pós-teste (n=23)	P
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Empatia/Afetividade	7,00 (6,00; 8,00)	8,00(7,00; 9,00)	0,001*
Responsabilidade	7,00(6,00; 8,00)	8,00 (7,00; 9,00)	0,002*
Autocontrole/Civilidade	7,00(5,00; 8,00)	8,00(6,00; 8,00)	0,001*
Assertividade	3,00(3,00; 5,00)	4,00(3,00; 5,00)	0,005*
Global	24,00(22,00; 27,00)	28,00 (24,00; 30,00)	0,000*

* Diferença significativa $p<0,05$.

Verifica-se na Tabela 6 diferença significativa na comparação entre o pré e o pós-teste do grupo controle no escore global das habilidades sociais ($p=0,000$) no fator de empatia e afetividade ($p=0,001$) responsabilidade (0,002) autocontrole (0,001) e assertividade (0,005). Em todas as categorias as crianças do grupo controle foram superiores no pós- teste quando comparadas com o pré- teste.

Na Tabela 7 foi realizada a comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo experimental e controle nos momentos pré e pós- teste.

Tabela 7 - Comparação das habilidades sociais (SSRS) das crianças do grupo experimental e controle nos momentos pré e pós- teste.

Habilidades Sociais	Pré-teste		<i>p</i>	Pós- teste		<i>P</i>
	Experimental (n=25)	Controle (n=23)		Experimental (n=25)	Controle (n=23)	
	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)		Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Empatia/ Afetividade	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (6,00; 8,00)	0,615	8,00 (7,00; 9,00)	8,00 (7,00; 9,00)	0,500
Responsabilidade	6,00 (4,00; 8,00)	7,00 (6,00; 7,50)	0,287	6,00 (4,00; 9,00)	8,00 (7,00; 9,00)	0,111
Autocontrole/ Civildade	7,00 (6,00; 8,00)	7,00 (5,00; 8,00)	0,296	8,00 (7,00; 8,00)	8,00 (6,00; 9,00)	0,785
Assertividade	4,00 (3,00; 5,00)	3,00 (3,00; 4,00)	0,633	4,00 (3,00; 5,00)	4,00 (3,00; 5,00)	0,558
Global	25,00 (21,00; 27,00)	24,00 (22,50; 26,50)	0,860	27,00 (21,00; 29,00)	28,00 (24,50; 30,00)	0,178

*Diferença significativa $p<0,05$.

Verifica-se na Tabela 7 que na comparação entre os dois grupos no pré e pós-teste, não houve diferença significativa no escore global das habilidades sociais, tampouco nas demais subescalas de habilidades.

6. DISCUSSÃO

Para a discussão dos resultados desta pesquisa, este capítulo foi organizado em dois tópicos. Primeiramente serão discutidos os resultados do desempenho motor das crianças no Teste TGMD-2. O segundo será sobre as habilidades sociais (SSRS).

6.1 Desempenho motor das crianças dos grupos experimental e controle no teste TGMD-2

No presente estudo os resultados obtidos na fase do pré-teste evidenciaram que a maioria 58,3% das crianças (englobando os grupos experimental e controle) demonstrou nível de desenvolvimento motor considerado na média proposto pelo Teste de Desenvolvimento Motor Grosso 2 (TGMD-2). Assim 18,7% foram classificadas acima da média, 22,9% das crianças estavam abaixo da média. Não houve crianças com desempenho classificado em muito pobre, pobre, superior ou muito superior, revelando uma tendência de desempenho classificado nas categorias mediana do teste. Esses resultados apóiam parcialmente outros estudos (TEIXEIRA, 2008; SILVA, 2009; TEIXEIRA, 2011; POPE et al., 2011; MARRAMARCO et al., 2012) realizados anteriormente utilizando o mesmo instrumento de avaliação motora (TGMD-2) em que em ambos os grupos (experimental e controle) nenhuma criança atingiu desempenho motor, superior, muito superior.

Analisando separadamente as crianças por grupos (experimental e controle) percebe-se a mesma tendência de desempenho classificado nas categorias mediana do teste. Antes da intervenção no grupo experimental 48% das crianças demonstraram desempenho na média, 28% estavam acima da média e 24% foram classificadas abaixo da média. No grupo controle 69,5% das crianças estavam na média do teste, 8,7% se apresentaram acima da média e um percentual de (21,7%) abaixo da média.

Após a intervenção, o grupo experimental apresentou um percentual de 64% das crianças na média, 28% estavam acima da média e houve um decréscimo para

8,0% daquelas que estavam abaixo da média no teste. No grupo controle 65,2% das crianças estavam na média do teste, 17,4% acima da média 17,4% das crianças foram classificadas abaixo da média.

Outra análise realizada foi a comparação entre os dois momentos (pré e pós-teste) do grupo experimental e controle (Tabelas 2 e 3). Para os dois grupos antes e após a intervenção não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa respectivamente ($p=0,283$ e $p=0,088$) no desempenho motor geral (quociente motor) no teste TGMD-2. Entretanto, houve diferenças estatisticamente significativas na comparação das habilidades que compõem o teste. O grupo experimental apresentou diferença significativa na habilidade de locomoção galopar ($p= 0,008$) e na habilidade de controle de objeto rebater ($p=0,017$) evidenciando melhoras no pós em comparação com o pré- teste.

Já para o grupo controle, as diferenças encontradas foram na habilidade de locomoção correr ($p=0,003$) e saltar com um pé ($p=0,039$) e na habilidade controle de objeto chutar ($p=0,008$). Para as habilidades de locomoção as crianças do grupo controle foi melhor após a intervenção comparadas com antes da intervenção. Em relação às habilidades de controle o grupo controle se apresentou melhor antes da intervenção.

Os resultados do nosso estudo corroboram com outros estudos da literatura, que relatam que programas de intervenção que oportunizem a prática de atividades motoras gerais e especializadas alcançam o êxito por contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras de locomoção e controle de objeto de crianças, independentemente do gênero e faixa etária, em crianças com desenvolvimento motor típico e crianças diagnosticadas com déficits de desenvolvimento e em risco de déficits (VALENTINI, 2002; APACHE, 2005; ROBINSON; GOODWAY, 2009).

Pick (2004) verificou a influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor e social de 76 crianças de 4 a 10 anos de idade portadoras de necessidades educacionais especiais. Os resultados encontrados foram ao encontro do nosso estudo em que as crianças demonstraram melhoras no pós-teste em relação ao pré-teste nas habilidades de locomoção e controle de objeto.

Na mesma tendência Teixeira (2008) analisou a influencia de um programa de intervenção estruturado com base na Teoria da Instrução na aquisição de habilidades motoras aquáticas, em 75 crianças de 8 a 10 anos de idade. Para o

quociente motor geral não houve diferenças significativas, entretanto em algumas habilidades motoras que compõem o teste TGMD-2 foram atribuído ganhos significativos entre o pré e o pós- teste.

Estudo realizado por Souza (2009) analisou o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática gimnica sobre o desempenho motor geral, em 42 crianças com idade média de 6,5 anos do primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram que após o período de intervenção as crianças do grupo experimental demonstraram um ganho significativo em relação às crianças do grupo controle, nas habilidades de locomoção e controle de objetos.

No mesmo sentido Piffero e Valentini (2010) verificaram a influência de um Programa de Iniciação ao Tênis (PIT) com duas abordagens, Clássica (AC) e de Contexto Motivacional para a Maestria (AM), no desempenho de habilidades motoras especializadas do Tênis (HMET) e investigaram as associações entre o desenvolvimento das habilidades especializadas e as fundamentais em 61 crianças com idades entre 6 e 12 anos de idade, verificando que houve mudanças significativas nas habilidades motoras especializadas do tênis.

Pesquisas realizadas em outros países exibiram a mesma tendência em relação ao desempenho motor de crianças nas habilidades motoras grossa. Em Portugal, Lopes et al., (2011) analisaram 21 crianças de 6 e 7 anos associando as ações entre atividade física, habilidades e coordenação motora, verificando uma melhora significativa no desempenho motor das crianças sobre o qual a prática atividade física habitual estava correlacionada positivamente com o TGMD-2 nas habilidades controle de objetos.

Nos Estados Unidos, Willians et al., (2008) analisaram a prática de atividade física e o desempenho motor de crianças de 3 e 4 anos e concluíram que crianças com pior desempenho de habilidades motoras eram menos ativas do que as crianças com habilidades motoras mais desenvolvidas.

Entretanto, estudo realizado em Hong Kong (PANG; FONG, 2009) concluiu que as crianças daquele país apresentaram desempenhos mais elevados em relação aos dados relatados em estudos anteriores nos Estados Unidos, Brasil e Austrália. Ao avaliarem 167 crianças de 6 a 9 anos de idade verificaram que 24% estavam com desempenho superior, 36% acima da média e 47% na média do teste TGMD-2, indicando apenas 2% de crianças com desempenho inferiores a média

proposto pelo teste. Corroborando com nosso estudo, em que a maioria das crianças apresentou o desempenho na média do teste.

Haywood e Getchel (2004) citam que mudanças significativas observadas em estudos após a intervenção, está diretamente relacionada com a ordem das tarefas proposta para a criança, simples para o complexo, permitindo a criança um melhor desenvolvimento e adquirindo padrões mais maduros das habilidades. Assim, programas de intervenção motora são indicados para indivíduos com possível atraso ou dificuldade no desenvolvimento motor na tentativa de reverter este quadro. Sob a perspectiva da abordagem desenvolvimentista, essas ações devem atender as principais necessidades do aluno, promovendo a interação dinâmica entre as características da criança, da tarefa e do ambiente, objetivando o aumento do repertório motor (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

De acordo com o diário de campo foi possível verificar mudanças significativas relacionada à interação das crianças com as atividades propostas ao longo do programa de intervenção, em que a grande maioria teve seu desempenho superior nas habilidades que compõem o esporte atletismo em relação ao início do programa. Assim é importante ressaltar que a escola esta localizada em uma região central de fácil acesso e grande parte das crianças que participaram do estudo vão a pé até a escola, brincam nas ruas e praças. No entanto algumas delas ainda são privadas de ir a escola sozinha ou ate mesmo de brincarem na rua.

Além da comparação entre momentos, foi analisada a comparação entre os dois grupos (experimental e controle) no pré e pós-teste (Tabela 4). Não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa no desempenho motor geral (quociente motor) ($p=0,841$) no teste TGMD-2. Entretanto, na realização do teste antes da intervenção, foram encontradas diferenças significativas nas habilidades de locomoção correr ($p=0,001$) e correr lateralmente ($p=0,000$) em que as crianças do grupo experimental foram superiores em relação as crianças grupo controle. Na habilidade de controle de objeto foi verificada uma diferença significativa na habilidade chutar ($p=0,001$) em que as crianças do grupo controle foram melhores em relação ao grupo experimental.

Na comparação entre os grupos após a intervenção, não foi evidenciado diferença estatisticamente significativa no desempenho motor geral (quociente motor) ($p=0,329$) no teste TGMD-2. Porém, constatou-se uma diferença significativa na habilidade de controle de objeto rebater ($p=0,046$) no qual crianças do grupo

experimental foram superiores em relação as crianças do grupo controle. Rodrigues et al.(2013) complementa que embora a atividade no ensino infantil não produza alteração nas habilidades, aulas com profissionais da área, mesmo em idades mais tenras como de crianças matriculadas no ensino infantil, promovem mudanças importantes no desenvolvimento na execução de habilidades motoras fundamentais.

Outros estudos da literatura nacional vão ao encontro dos nossos achados. Piffero (2007) ressalta que crianças que são submetidas a programas de intervenção motora, por um período superior a 12 semanas, apresentam mudanças significativas nas habilidades de locomoção.

Na mesma tendência, Guérios e Gomes (2005) aplicaram um programa de intervenção motora em crianças de 5 a 10 anos de idade com Síndrome de Down motor e concluíram que, a participação em programas de intervenção melhorou de forma significativa o desempenho motor dessas crianças verificando semelhanças com desempenho motor de crianças típicas.

Em estudo realizado por Valentini (2002) constatou-se que um programa de intervenção motora em 41 crianças de 6 a 10 anos de idade com atrasos motores, promoveu mudanças significativas e positivas em meninos e meninas com atrasos no desenvolvimento motor. Da mesma forma Apache (2005) constatou que houve um acréscimo significativo nas habilidades locomotoras e de controle de objeto decorrente de um programa de intervenção com crianças pré-escolares que apresentavam risco ou problemas motores após um período de 15 semanas com aulas de Educação Física orientadas na atividade durante três dias por semana.

Assim o sucesso na aprendizagem depende de uma série conjunta de fatores como, por exemplo, a qualidade da prática, o *feedback* adequado, as avaliações consistentes e os exercícios condizentes com os níveis de desempenho dos alunos, em que a aprendizagem é proporcional ao número de execuções corretas de cada habilidade, bem como, às correções dos movimentos executados e que as experiências práticas, associada ao *feedback* correto é fundamental para que a aprendizagem torne-se consistente (VALENTINE; RUDSILL, 2004)

6.2 Habilidades Sociais das crianças dos grupos experimental e controle na avaliação do Teste SSRS.

As habilidades sociais são o conjunto de classes de comportamentos sociais que permitem a uma pessoa usufruir de relações reforçadoras, saudáveis e produtivas com os outros em qualquer situação e cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Elas apresentam especificidade situacional-cultural, ou seja, os comportamentos socialmente valorizados variam de acordo com a situação e cultura, podendo ser influenciados de forma diferenciada pelas características pessoais como sexo, idade, nível socioeconômico, papéis sociais.

Os autores acrescentam que existe uma relação entre o desempenho escolar, proteção e vulnerabilidade, em que quanto melhor o desempenho escolar, maior sua valorização pelos adultos, superação das dificuldades e maior engajamento em projetos de vida para sua auto-realização. No entanto o baixo rendimento acentua as dificuldades, produzindo problemas comportamentais e emocionais acarretando o não cumprimento das tarefas (MARTURANO; LOUREIRO, 2003). Nesse sentido, pesquisas são realizadas com intuito de gerar um repertório de informações ao professor sobre cada aluno, instrumento que pode servir para elaboração das atividades em classe. Desta forma os resultados do nosso estudo podem contribuir para uma melhor visualização de um novo contexto (fora do âmbito escolar). Assim, para identificar os comportamentos gerados pelas crianças do estudo, foram geradas cargas fatoriais que permitiu verificar quatro tipos de comportamentos realizados pela nossa amostra. Empatia/Afetividade, Responsabilidade, Autocontrole/Civilidade, Assertividade e o escore global das habilidades sociais.

Os resultados encontrados na comparação entre o dois grupos (experimental e controle) no pré e pós-teste (Tabela 7) indicou que não houve diferenças significativas no escore global e nas subescalas das habilidades sociais das crianças avaliadas. Entretanto na comparação separadamente entre os dois momentos (pré e pós intervenção) para os dois grupos (experimental e controle) os resultados mostraram que houve uma diferença significativa para o escore global das habilidades sociais em que ambos os grupos experimental ($p=0,014$) e controle ($p=0,000$), em que as crianças foram superiores em relação ao pré-teste. Analisando separadamente as subescalas do teste (Empatia/Afetividade, Responsabilidade,

Autocontrole/Civilidade, Assertividade) foram verificadas diferenças estatisticamente significativas do pré para o pós-teste nos dois grupos (experimental e controle).

No grupo experimental foi verificada diferença significativa para habilidade de Empatia/Afetividade ($p=0,016$) no qual as crianças foram melhores no pós-teste quando comparadas com o pré-teste, nas demais habilidades que compõe o nosso estudo não foi verificada diferença estatisticamente significativa. Nossos achados vão ao encontro de estudos da literatura nacional, como Lopes et al. (2013) que após um programa de intervenção com 14 crianças do 3º ano do ensino fundamental verificou ganhos significativos encontrados no grupo experimental em comparação ao grupo controle.

Ferreira et al. (2010) investigou as habilidades empáticas de crianças videntes e cegas, participaram 16 crianças cegas e 16 videntes, matriculadas em escolas regulares, com idade entre 7 e 10 anos. Os dados mostraram que, quanto ao repertório empático, não houve diferença estatisticamente significativa entre as crianças cegas e videntes e que esse resultado não foi afetado pelas variáveis sociodemográficas focalizadas nesse estudo.

Estudo de Bandeira et al. (2006) avaliou características da competência acadêmica em sua relação com o repertório de habilidades sociais e com variáveis sociodemográficas de uma amostra de 185 crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Os resultados mostraram que 7,9% dos estudantes apresentavam muita dificuldade de aprendizagem. As crianças de escola particular apresentaram melhores índices do que as de escolas públicas. Uma melhor competência foi observada em crianças de nível socioeconômico mais elevado. Quanto maior era o nível das habilidades sociais das crianças, melhor era a competência acadêmica e menor o número de reprovações.

Um estudo realizado em São Carlos, São Paulo analisou um programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos, com 30 crianças do 4º ano do ensino fundamental de uma escola particular. Os resultados indicaram uma melhora significativa do pré para o pós-teste no escore global das habilidades (FUMO, 2008). Esses resultados vão parcialmente ao encontro com nosso estudo.

Sobretudo nota-se uma dificuldade em relatar estudos que se utilizam do mesmo instrumento com crianças fora do contexto escolar e que pratiquem esporte educacional e ou atividade física em contra turnos. Entretanto, através do diário de

campo foi possível verificar mudanças significativas no comportamento em geral e separadamente de algumas crianças, em que, mesmo sendo alunos de uma mesma escola, a convivência social escolar entre eles era pouca, exceto para aqueles que estudavam no mesmo ano do ensino fundamental. Antes da intervenção foi possível verificar problemas de comportamentos como: empáticos (evitação por parte dos alunos em relação aqueles que eram considerados com o desempenho escolar superior), autocontrole (agressividade), responsabilidade (não cumpriam com as tarefas) e assertividade (não conseguiam lidar com situações novas, como lidar com as regras).

Com o decorrer do tempo ganhos positivos relacionados ao comportamento foram surgindo, de forma que ao final do programa as diferenças entre as crianças e seus pares aumentaram aproximadamente 65%, ou seja, mais da metade das crianças conseguiam se relacionar positivamente. Entretanto cabe ressaltar duas crianças em especial, e a relação delas com o esporte de maneira positiva e ou negativa. A criança 1 apresentou, no início das atividades, com um alto nível de agressividade, porém, mesmo com todo trabalho não houve mudança significativa com relação a criança e seus pares, acarretando seu desligamento do projeto por decisão da mãe com perfil (superprotetora, e por não aceitar as críticas). Por outro lado a criança 2. considerada pelos demais como empática, mudanças significativas foram relatadas, no qual a relação com seus pares tornou-se pareada ao final do programa. Para Del Prette, Z e Del Prette, A (1998) o diário de campo pode ser considerado como um indicador confiável sobre o repertório social dos alunos, pelo fato de que os professores estão em constante interação social com as crianças.

Com relação ao grupo controle na comparação entre o pré e o pós-teste foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas, nas quatro subescalas do teste, Empatia/Afetividade ($p=0,001$), Responsabilidade ($p=0,002$), Autocontrole/Civilidade ($p=0,001$) e Assertividade ($p=0,005$), verificando que as crianças foram melhores no pós-teste quando comparadas com o pré-teste. Isso mostra que mesmo aquelas que não participaram de uma intervenção sistematizada, a escola ainda se constitui como uma das principais fontes de formação social durante os primeiros anos de escolarização. De acordo com Bronfenbrenner (2011), que caracteriza esse período como períodos sensíveis, em que determinadas influências são de maior impacto para o desenvolvimento. Nesse período o processo

de socialização da criança com idade escolar requer ajustes sobre as demandas do professor e resposta as expectativas dos colegas (SEVERSON; WALKER, 2002).

É importante ressaltar que mesmo não havendo estudos que enfoquem as habilidades sociais e o esporte, outros estudos têm demonstrados ganhos significativos na relação entre pais, professores e alunos, no que diz respeito as habilidades sociais. De acordo com estudos da literatura nacional, Molina e Del Prette (2006), investigou a funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem em 16 crianças matriculadas no ensino fundamental de duas escolas da periferia de São Carlos, São Paulo. Os resultados indicaram que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Esses resultados corroboram em partes com nosso estudo, que verificou ganhos significativos para as crianças do grupo experimental e controle, tanto nas habilidades motoras do teste TGMD-2, quanto nas habilidades sociais.

Em outro estudo Ferreira e Marturano (2008) analisaram os precursores de competência na transição da 1ª série. Participaram 70 crianças da 1ª série, sendo avaliadas no início da série e no final do ano letivo. E os resultados mostraram que crianças com experiência prévia na educação infantil mostraram menor estresse que crianças sem experiência. Ressalta-se o potencial da educação infantil para desenvolver habilidades precursoras de competência e atenuar o impacto da transição.

Cia e Barham (2009) relacionaram indicadores do envolvimento paterno com indicadores de desenvolvimento social dos filhos, em 97 pares de pais e mães (com filhos na 1ª ou 2ª série) e 20 professoras. Os resultados indicaram que quanto maior a frequência de comunicação entre pai e filho e de participação do pai nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, menor o índice de hiperatividade e de problemas de comportamento e mais adequado o repertório de habilidades sociais das crianças.

De acordo com o diário de campo, a escola que participou do nosso estudo é uma escola central, aparentemente pequena, que favorecia positivamente o contato da criança com professores e demais funcionários. Outro fator é o fato de que a maioria das crianças do GC relatou não participar de atividades extra escolar, ficando em casa com vó, vó e muitas vezes ajudam nas atividades do lar. Isso

corroborar com Erickson (1976), quando relata que crianças de 6 a 12 anos de idade sentem a necessidade de aprender com os adultos e de se mostrar competente e com a capacidade produtiva, buscando reconhecimento social.

Acredita-se que isso foi um fator que contribuiu para o melhor desenvolvimento do repertório de habilidades sociais da criança.

Corroborando com nossos achados Feitosa et al. (2005) realizou um estudo com adolescentes com o objetivo de verificar associações entre variáveis demográficas (nível socioeconômico) e ambientais/pessoais (suporte social, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e gostar da escola). Os resultados mostraram que o sucesso acadêmico se correlacionou positivamente a maiores índices de atenção dos professores, aceitação pelos pares, gostar da escola e de nível socioeconômico. Sobretudo a identificação dos tipos de déficits em habilidades específicas e em conjuntos de habilidades sociais é fundamental para o planejamento de programas individualizados, ou seja, que focalizem nas necessidades dos participantes.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar influência de um programa de esporte educacional com base no atletismo sobre o desenvolvimento motor e as habilidades sociais de crianças. Através do programa de intervenção as crianças do grupo experimental vivenciaram 28 aulas de iniciação ao atletismo ao longo de 15 semanas. O grupo controle foi composto por crianças com idades pareadas em relação ao grupo experimental, entretanto não participaram da intervenção.

Após análise do desempenho motor das crianças do GE e GC, concluiu-se que a maioria das crianças não apresentou dificuldades em realizar as tarefas do teste motor (TGMD-2), evidenciando desenvolvimento motor típico, indicando que a maioria das crianças alcançou a média do teste.

Com relação ao nível de desenvolvimento motor das crianças foi possível verificar melhoras significativas para o grupo experimental e grupo controle.

Houve uma regressão na habilidade de chutar para o GC no momento pós intervenção.

Na comparação entre grupos (pré e pós-teste) houve diferenças significativas em que o grupo experimental foi melhor em relação ao grupo controle.

Com relação as habilidades sociais foi possível verificar melhora significativa para os dois grupos.

Diante disso um programa de esporte educacional com base no atletismo contribuiu para o desempenho motor e social das crianças.

Apesar do curto período de intervenção do programa proposto, acredita-se que os pequenos avanços observados no desempenho motor e nas habilidades sociais das crianças pesquisadas indicam que programas de médio a longo prazo tendem a gerar ganhos significativos nestes aspectos de desenvolvimento da criança.

Este estudo caracterizou-se por ser um dos pioneiros na área da Educação Física no Brasil a utilizar a avaliação das habilidades sociais (SSRS-BR) em um programa de intervenção de esporte educacional, realizado com atividades extra-classe e mostrou-se um instrumento importante para compreensão dessas habilidades dentro do processo de desenvolvimento da criança.

Apesar de o presente estudo ter avançado no sentido de analisar a influencia de um programa de esporte educacional sobre o desempenho motor e social de crianças de 8 a 11 anos, o mesmo teve como limitações o não controle de algumas variáveis, tais como: nível de atividade física diária, estado maturacional e hábitos de vida das crianças do estudo.

Reforça-se a importância da participação das crianças em atividades esportivas extra-classe, considerando que as sessões semanais de aula de Educação Física no ensino regular, apesar de poderem contribuir com o desenvolvimento motor e social, quando somadas a outras atividades parecem maximizar o desenvolvimento em razão da ampliação do tempo e estímulos oferecidos as crianças.

Considerando as ressalvas, acredita-se que outros estudos de intervenção com características longitudinais são necessários para melhor compreensão da relação existente entre desenvolvimento motor e as habilidades sociais de crianças e a influencia que o esporte educacional pode exercer sobre esses aspectos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **As relações entre pares em idade escolar**: um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. 1997 (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 1997.

ALMEIDA, C. S. **Intervenção motora**: efeitos no comportamento do bebê no terceiro trimestre de vida em creches de Porto Alegre. 2004 196f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados - Resenha. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 10, p. 369-373, 1997.

AMAYO, O. F. Dimensions of Challenging Parenting Practices: Nigerian Immigrants in the United States. **The Journal of Pan African Studies**, v.3, n. 2, p. 83-101, 2009.

ANDRADE, S. A. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 58-71, 2005.

ARANHA, M. S. L. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v.3, 19-28, 1993.

BANDEIRA, M. et al. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 53- 62, 2006.

BANDEIRA, M. et al. Validação das Escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 271- 282, 2009.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, p. 191-215, 1977.

BENTO, J. O. Pedagogia do esporte: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 3 – 97, 2006.

BERLEZE, A.; HAEFFNER, L. S. B.; VALENTINI, N. C. Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produto de habilidades motoras fundamentais. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 134-144, 2007.

BERNSTEIN, N. **A coordenação e regulação de movimentos**. Oxford: Pergamon Press, 1967.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 8, p. 97- 108, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Resolução nº 10 de 7 de março de 2006. Aprova as Políticas Setoriais de Esporte de alto rendimento, de Esporte Educacional e Esporte Recreativo e de Lazer. Em: www.esporte.gov.br

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do esporte**: livro do professor e do aluno. São Paulo, 2003. v.3.

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Tornando os seres humanos humanos**: perspectivas bioecológicas no desenvolvimento humano. Thousand Oaks: Sage, 2004.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65- 74, 2009.

CARVALHO, M. C. B.; AZEVEDO, M. J. Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas. São Paulo: CENPEC, 2005.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 147-174, 2003.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO – Manaus, 2006. Em: <http://www.cbat.org.br/acbat/historico.asp>. Acesso em: 20/09/2013.

CIA, F.; BARHAM, E. J. O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-74, 2009.

CLARK, J. E. From the Beginning: a developmental perspective on movement and mobility, **Quest**, Champaign, v. 57, p. 37-45, 2005.

CLARK, J. E. Motor development. In: Ramachandran, V. S (Ed.). **Encyclopedia of Human Behavior** (3rd ed). New York: Academic Press, 1994, pp. 245-255

CLARK, J. E.; WHITALL, J. What is motor development? The Lessons of History. **Quest**, Champaign, v. 41, n. 3, p. 183-202, 1989.

CLARK, J. E.; METCALFE, J. S. The Mountain of Motor Development: A Metaphor. In: CLARK, J. E.; HUMPHREY, J. Motor Development: **Research and Reviews**, Reston, v. 2, pp. 163- 190, 2002.

CONNOLLY, K. J. Learning and the concept of critical periods in infancy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, Londres, v.14, p. 705-714, 1972.

CONNOLLY, K. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v.3, p.6-15, 2000.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais: **Terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, v. 6, n.3, p. 205-215, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

ERICKSON, E. H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. New York: Norton, 1963.

FERREIRA, B. C. et al. Habilidades empáticas de crianças videntes e cegas e a possível influência de Variáveis Sociodemográficas. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 13, n. 1, p. 49-58, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FUMO, V. M. S. **Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto rendimento acadêmico na interação com o professor**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, SP, 2008.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. **Educação Física Desenvolvimental para todas as crianças**. 4 ed Champaign: Humam Kinetics, 2003.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ª. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, p. 11-25, 1995.

GAYA, A. Caminhos e descaminhos nas ciências do desporto. Entre o porto alegre e o porto sentido. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.1, n. 1, p. 80-87, 2001.

GOMIDE, P. I. C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In M. L. Marinho V. E., *Psicologia clínica e da saúde*. Londrina-PR, 2001.

GONÇALVES, C. E. et al. **Sport and Education**. Coimbra: Ed. 2007.

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, p. 27-34, 1995.

GREENFIELD, P. M.; KELLER, H.; FULIGNI, A.; MAYNARD, A. Cultural pathways through universal development. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, CA, v. 54, p. 461-490, 2003.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social skills rating system: Manual**. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1990.

GUÉRIOS, L. C.; GOMES, N. M. Análise de um programa para desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento em crianças portadoras de síndrome de down. **Lectures Educación Física y Deportes**, v.10, p. 83, 2005.

HEATH, E.M.; BLACKWELL, J.R.; MADDALOZZO, J.G.F. Teaching beginning tennis: a versatile drill formation. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 66, n. 8, p.14- 16, 41- 42, 1995.

HARTUP, W. W. Friendships and their developmental significance. In: McGurk, H. (Org.). **Childhood social development**. Erlbaum, 1992.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3ª Ed Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENDERSON, S. E.; HENDERSON, L. E. Toward An Understanding of Developmental Coordination Disorder: Terminological and Diagnostic Issues. **Neural Plasticity**, Nova York, v. 10, n. 1-2, p. 1-13, 2003.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3º Ed. São Paulo. Martins Fontes, p.795- 1373, 1994.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: De ROSE JÚNIOR, D. (Org). Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KREBS, R. J. et al. Contexto de desenvolvimento e a percepção espacial de crianças. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 195-211, 2011.

KREBS, Ruy Jornada; RAMALHO Maria Helena da Silva (org). **Planejamento Curricular para Educação Básica: Educação Física**. Florianópolis: IOESC, 2011.

Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1998. Institui normas gerais sobre os desportos e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14/03/2013

Lei nº 9.615, de 24 de Março de 1993. Institui normas gerais sobre os desportos e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14/03/2013

Lei nº 9.981, de 14 de Dezembro de 2000. Institui normas gerais sobre os desportos e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14/03/2013

LEMOS, M. S.; MENESES, H. I. A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. Brasília. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18, n. 3, p. 267- 274, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Os significados da educação, modalidade de pratica educativa e a organização do sistema educacional. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 16, n.1-2, p. 67-90, 1992.

LOGAN, S. W.; ROBINSON, L. E.; GETCHELL, N. The Comparison of Performances of Preschool Children on Two Motor Assessments. **Perceptual and Motor Skills**, v. 113, n. 3, p. 715-723, 2011.

MANCINI, M. C. et al. Efeito moderador do risco social na relação entre risco biológico e desempenho funcional infantil. **Revista Brasileira Saúde Materno-Infantil**, Recife, v. 4, n. 4, p. 25-34, 2004.

MARQUES, A. Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

MARRONI, P. C. T. Tecido Circense: A influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, 2009.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: A. Del Prette Z. A. P. e Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP, 2003.

MATTHIESEN, S. Q. **Educação física no ensino superior: atletismo teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

MARTURANO, E. M.; Loureiro, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares em habilidades sociais. Em Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Alínea, p. 259-29, 2003.

MAUSS, M. **As técnicas do corpo**. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEZZARROBA, C. **Revista Digital**- Buenos Aires - Año 10 - nº93 - Fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 06/11/2013.

Ministério do Esporte. **Política Nacional de Esporte**. Brasília, p. 49- 77, 2005.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

NETO, F. R.; SANTOS, A. P. M.; XAVIER, R. F.; AMARO, K. N. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, SC, v. 12, n.6, p.422-427, 2010.

NEWELL, K. M. Aquisição de Habilidade Motora. **Annual Review of Psychology**, v.42, p. 213- 237, 1991.

NEWELL, K. M. Constraints on the development of coordination In: Wade, M. G.; Whithing, H. T. A. (Eds.). **Motor development in children: aspects of coordination and control**. Amsterdam, 1986

OLIVEIRA, A. B.; PERIM, G. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, A. B; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B.; DARIDO, Suraya C. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo tempo. In **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: da reflexão à prática** / Organizado por Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Gianna Lepre Perim. Maringá: Eduem, 2009.

PACHECO, J. T. B., TEIXEIRA, M. A. P., GOMES, W. B. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 15, n. 2, p. 117-126, 1999.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos . In: DE ROSE JÚNIOR, D. (Org.). Esporte e atividade física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 171, 2006.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PAYNE, V. G.; ISAACS, **Desenvolvimento motor humano**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento Motor Humano: uma abordagem durante uma vida**. Rio de Janeiro, 2007.

PELEGRINI, A. M. A Aprendizagem de Habilidades Motoras: o que muda com a práti? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.3, 2000.

PICK, R. K. **Influência de um programa de intervenção motora inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores**. 2004, 166 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Ciências do movimento Humano, Porto Alegre, RS. 2004.

PIFFERO, C. M. **Habilidades Motoras Fundamentais e Especializadas, Aplicação de Habilidades no Jogo e Percepção de Competência de Crianças em Situação Risco: A influência de um programa de iniciação de Tênis**. 2007, f Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Porto Alegre. Porto Alegre, RS. 2007.

PIFFERO, C. M.; VALENTINI, N. C. Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 149- 63, 2010.

RAMEY, C. T.; BRYANT, D. M.; SUAREZ, T. M. Early intervention: why, for whom, and at what cost? **Clinics in Perinatology**, Philadelphia, v. 17, n. 1, p.47-55, 1990.

REVERDITO, A.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, S. R. et al. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p. 600- 610, 2009.

ROBINSON, L. E.; GOODWAY, J. D. Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part I: Object-control skill development. **Research quarterly for exercise and sport**, Washington, v. 80, p. 533-542, 2009.

RUIZ L. M.; GRAUPERA, J. L.; GUTIÉRREZ, M. The assessment of motor coordination in children with the Movement ABC test: a comparative study among Japan, United State and Spain. **International Journal of Applied Sport Sciences**, v. 15, n. 1, p. 22-35, 2003.

SANDERS, S. **Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p.33-44, 2004.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SEVERSON, H. H.; WALKER, H. M. Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. In: Lane, K. L.; Gresha, F. M.; O'Shaughnessy, T. E. (Org.). **Children with or at risk for emotional and behavioral disorders**, p. 33-53, Boston, 2002.

SHAFFER, A.; BURT, K. B.; OBRADOVIC, J.; HERBERS, J.E.; MASTEN, A. S. Intergenerational continuity in parenting quality: The mediating role of social competence. **Developmental Psychology**, v.45, n.5, p.1227-1240, 2009.

SIEDENTOP, D. **Developing Teaching Skills in Physical Education**. Ed. California, 1994.

SIEGLER, R. S.; JENKINS, E. A. **How children discover new strategies**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

SILVEIRA, C. R. A. et al. Avaliação Motora de pré-escolares: relação entre idade motora e idade cronológica. **Revista de Educação Física y Deporte**. Buenos Aires, v.10, n.83. 2005.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L. Youth Sport as a behaviour setting for psychological interventions. **Exploring Sport and exercise psychology**. Washington, 2002.

SOUZA, V. F. M. **Estudo da Variabilidade de prática gímnica sobre o Desempenho Motor De Escolares do Novo Primeiro Ano Do Ensino**

Fundamental. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SPESSATO, B. C, et al. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2009.

TEIXEIRA, C. A. **Aquisição de Habilidades Motoras Aquáticas: Um programa de intervenção estruturado com base na teoria de instrução para crianças jovens**. 2008 190f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2008.

THELEN, E. Treadmill – elicited stepping on seven-month-old infants. **Child Development**, v. 57, p. 1498- 1506, 1986.

THELEN, E. Timing and developmental dynamics in the acquisition of early motor skill. In: TURKEWITZ, G., DEVENNY, D.A. (eds.) **Developmental Time and Timing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.85-104, 1993.

THELEN, E., ULRICH, B.D. Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. v. 56 p. 106, 1991.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOMASELLO, M. Cooperation and communication in the 2nd year of life. **Child Development Perspectives**, n.1, p. 8-13, 2007.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e Cultura Física**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

TUBINO, M. J. G. O esporte educacional como dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: e Cultura Física. São Paulo: Brasil, 1992. In: CONFERENCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL. Memórias: conferencia brasileira de esporte educacional. Rio de Janeiro: Editora central da Universidade Gama Filho, 1996.

ULRICH, D. **The Test of Gross Motor Development-2**. Austin: Prd-Ed, 2000.

VALENTINI, N. C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.16, n.1, p.61-75, 2002.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 216-234, 2004.

VALIENTE, C., et al. Prediction of children`s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 1, p. 67- 77, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WRIGHT, H. C; SUDGEN, D. A. The nature of developmental coordination disorder: inter and intra-group differences. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 13, p. 357-371, 1996.

ZAJONZ, R. A influência de fatores ambientais no desempenho motor e social de crianças da periferia de Porto Alegre. **Revista de Educação Física/ UEM**. Maringá, v.19, n. 2, p. 159- 171, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores

Título do Projeto: “**influencia de um programa de esporte educacional com base no atletismo sobre o desenvolvimento motor e social de crianças em situação de vulnerabilidade social**”.

Senhor Pai ou responsável legal gostaríamos de convidar o menor _____, sob sua responsabilidade legal, a participar da pesquisa acima citada, coordenada pelo Profº Dr. Vanildo Rodrigues Pereira, do departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Esse estudo tem por objetivo investigar o desenvolvimento motor e social sobre comportamentos relacionados à saúde em indivíduos de diferentes populações.

A população será composta por crianças de 8 a 11 anos de idade, que estudam na Escola São Francisco de Assis, da rede municipal de ensino de Sarandi- PR, que praticam e não praticam esporte educacional, de ambos os gêneros, do 2º ano ao 4º ano do ensino fundamental.

A participação do seu filho é muito importante e se dará da seguinte forma: medir peso e altura, e realizar atividades que serão filmadas como: corrida, galope, salto com um pé, passada, salto horizontal, corrida lateral, rebater, quicar, receber, chutar, arremessar por cima e arremessar por baixo, que fazem parte do protocolo do Teste de Desenvolvimento Motor Grosso 2 (TGMD-2), e do preenchimento de questionários sobre habilidades sociais(SSRS) aplicados pela professora mestranda do Departamento de Educação Física, Amanda Cristina de Moura Ferreira, participante do projeto e a psicóloga Cibele Baiaroski Lopes Ferreira CRP 08/12608. Informamos que ao preencher os questionários pode ser que ocorra algum constrangimento em responder algumas questões, mas cabe destacar que os protocolos utilizados acompanham procedimentos aceitos internacionalmente e que a criança não será identificada nos questionários e nos testes motores.

Gostaríamos de esclarecer que a permissão para participação é totalmente voluntária, isenta de qualquer despesa ou ressarcimento decorrente do estudo, podendo ser negada ou retirada a qualquer momento, sem que isto traga qualquer tipo de constrangimento ou penalização ao senhor (a) ou a criança. As informações obtidas serão usadas somente para fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, preservando a identidade do participante.

Esperamos com esse trabalho contribuir com informações acerca do impacto que variáveis psicológicas e motoras podem desempenhar em comportamentos relacionados à saúde de indivíduos de diferentes contextos.

Esse termo deverá ser preenchido em duas vias, sendo uma delas assinada e entregue ao responsável.

Antecipadamente gratos, colocamo-nos a sua disposição.

Eu, Vanildo Rodrigues Pereira, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.
Endereço Profissional: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física – Av. Colombo, 5790 – Jardim Universitário - Maringá-PR. Telefone: (44) 3011-1347.
Email: vrpereira@uem.br

Consentimento do Pai ou Responsável

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo-o a participar como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: _____

Maringá, ____ de _____ de 20__.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca central – Campus Central– Telefone: (44) 3011-4444. Email: copep@uem.br.

APÊNDICE B – Ficha de identificação das crianças.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome: _____	
Data de Nascimento: ___/___/_____	
Escola: _____	Série: _____
Mão preferencial: () direita	() esquerda
Pé preferencial: () direito	() esquerdo
<p>Você pratica ou já praticou alguma atividade motora (esporte, exercício físico) em um local fora da escola? Como por exemplo uma modalidade esportiva (basquete, futsal, futebol, natação, vôlei), arte marcial, ballet, capoeira, dança, ginástica.</p>	
<p>Sim (). Qual? _____ () Não.</p>	
<p>Há quanto/por quanto tempo você pratica/praticou esta atividade? () Anos () Meses.</p>	
<p>Quantos dias por semana e quantas horas por dia você desenvolve esta atividade? () Dias () Horas.</p>	
<p>Data da coleta de dados: ____/____/2013.</p>	

APÊNDICE C- Protocolo do TGMD-2 traduzido pelo Grupo de Intervenções Motoras (ESEF/UFRGS).

PROTOCOLO DO TGMD-2
Autor: Dale Ulrich 2000

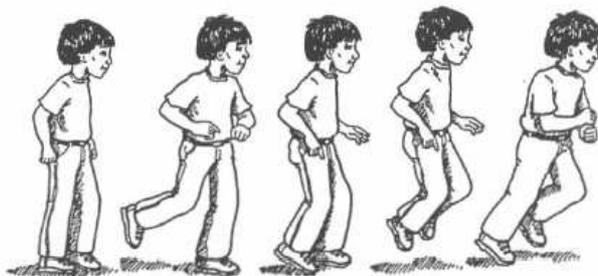
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
1. Corrida	18,29 metros de espaço livre de obstáculos e 2 cones	Colocar os cones separados a 15,24 metros. Certifique que existe cerca de pelo menos 2,44 a 3,05 de espaço após o segundo cone, para a criança parar com segurança. Fale para a criança correr o mais rápido que ela conseguir de um cone até o outro quanto você disser "Foi". Repita a segunda tentativa	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados. 2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (vôo momentâneo) 3. Posicionamento estreito dos pés, aterrissando nos calcanhares ou dedos (não pé chato) 4. Perna que não suporta o peso, flexionada a aproximadamente 90° (perto das nádegas)

Ilustração da Habilidade: Corrida



Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
2. Galopar	7,62 metros de espaço livre de obstáculos e 2 cones ou fita	Marque com os cones ou fita a distância de 7,62 metros. Fale para a criança galopar de um cone para o outro. Repita a segunda tentativa solicitando para a criança voltar galopando (com o mesmo pé que liderou a primeira tentativa). Comando: "Galope até o outro cone e volte galopando. Prepara, foi."	1. Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo 2. Um passo a frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera. 3. Breve período em que ambos os pés estão fora do chão 4. Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos

Ilustração da Habilidade: Galopar



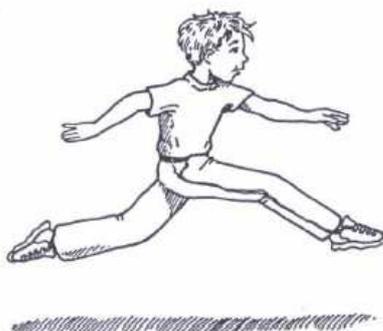
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
3. Salto com 1 pé	Mínimo de 4,57 metros livre de obstáculos	Determinar o pé de preferência antes de iniciar o teste (sugestões: avião, desequilibrar para frente, tentar saltar com um e outro pé). Fale para a criança saltar 3 vezes com seu pé de preferência, e, então 3 vezes com o outro pé. Repita a tentativa mais uma vez. Comando: "Salte três vezes com este pé e três vezes com o outro pé. Prepara, foi."	1. A perna de não suporte movimenta-se para frente de modo pendular para produzir força 2. O pé da perna de não suporte permanece atrás do corpo 3. Braços flexionados e movimentam-se para frente para produzir força 4. Levanta vô e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé preferido 5. Levanta vô e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé não preferido

Ilustração da Habilidade: Saltar com 1 pé



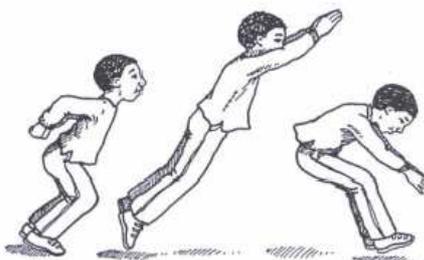
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
4. Passada	Mínimo 6,10 metros livre de obstáculos, fita e saquinho de feijão	Coloque o saquinho de feijão no chão. Coloque um pedaço de fita a 3,048 metros de distância do saco de feijão e paralelo ao mesmo. Posicione a criança na fita e a instrua para correr e dar uma passada sobre o saquinho de feijão. Repeta a segunda tentativa. Comando: "Fique em cima da fita, corra e de uma passada bem grande por cima do saco de feijão. Prepara, foi."	1. Levantar vô com um pé e aterrissa com o pé opositor 2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida. 3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente

Ilustração da Habilidade: Passada



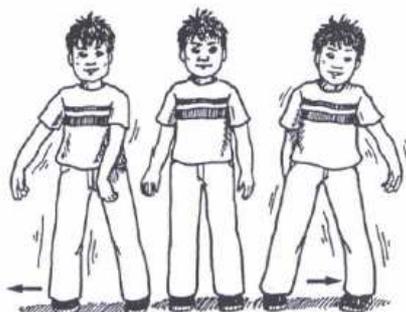
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
5.Salto Horizontal	Mínimo 3,04 metros livre de obstáculos e fita	Coloque um pedaço de fita no chão marcando uma linha de saída. Posicione a criança atrás da linha. Fale para a criança saltar o mais longe possível. Repita uma segunda tentativa. Comando: "Fique atrás da linha. Salte o mais longe que você pode. Prepara, foi."	1. Movimento preparatório inclui a flexão de ambas os joelhos com os braços estendidos atrás do corpo 2. Braços são estendidos com força para frente e para cima atingindo uma extensão máxima acima da cabeça 3. levanta vôo e aterrissa (tocar o solo) com ambos os pés simultaneamente 4. Os braços são trazidos para baixo durante a aterrissagem

Ilustração da Habilidade: Salto Horizontal



Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
6.Corrida Lateral	Mínimo 7,62 metros livre de obstáculos, uma linha reta e dois cones	Coloque os cones em cima da linha separados por 7,62 metros.Fale para a criança ir correndo lateralmente até o outro cone e voltar correndo lateralmente. Repita a segunda tentativa. Comando: "Corra lateralmente até o cone e volte . Prepara, foi."	1. De lado para o caminho a ser percorrido, os ombros devem estar alinhados com a linha no solo 2. Um passo lateral com o pé que lidera seguido por um passo lateral com o pé que acompanha num ponto próximo ao pé que lidera 3. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado direito 4. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado esquerdo

Ilustração da Habilidade: Corrida Lateral



Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
7. Rebater uma bola parada	1 bastão plástico, 1 base, 1 bola de 10cm	Coloque a bola sobre a base, e ajuste na altura da cintura da criança. Fale para a criança bater na bola com força. Repita uma segunda tentativa Comando: "Rebate a bola com força. Prepara, foi."	1. A mão dominante segura o bastão acima da mão não dominante 2. O lado não preferencial do corpo de frente para um arremessador imaginário, com os pés em paralelo. 3. Rotação de quadril e ombro durante o balanceio 4. Transfere o peso do corpo para o pé da frente 5. O bastão acerta a bola

Ilustração da Habilidade: Rebater



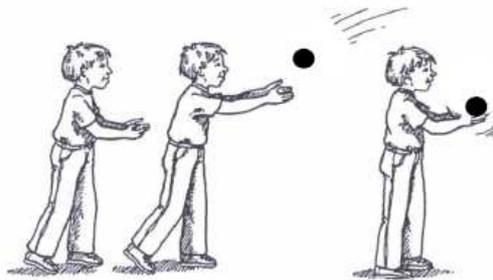
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
8. Quicar no lugar	Bola de 20 a 24 cm para criança de 3 a 5 anos; bola de basquete para crianças de 6 a 10 anos. Superfície plana e dura	Fale para a criança quicar a bola 4 vezes sem mover os pés, usando uma mão, e então parar e segurar a bola. Repita uma segunda tentativa Comando: "Quique a bola 4 vezes sem mover os pés usando 1 mão. Pare, segure a bola e repita (mesma mão). Prepara, foi."	1. Contata a bola com uma mão na linha da cintura 2. Empurrar a bola com os dedos (não com a palma) 3. A bola toca o solo na frente ou ao lado do pé do lado de preferência 4. Manter o controle da bola por quatro quiques consecutivos, sem mover os pés para segurar a bola

Ilustração da Habilidade: quicar



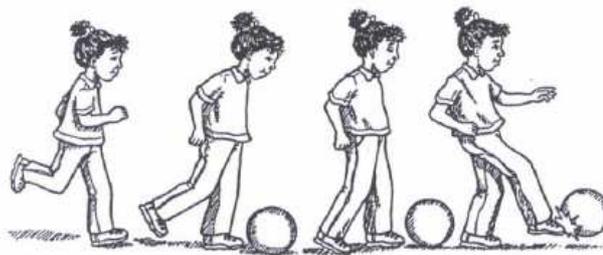
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
9. Pegada	Bola de 10 cm, 4,57 metros livre de obstáculos e fita	Marque duas linhas separadas por 4,57 metros. Posicione a criança em uma linha e o lançador na outra. Lance a bola (por baixo) direto para criança de forma que a bola faça um arco no ar. A bola deve ser lançada na linha do peito da criança. Fale para a criança pegar a bola com as duas mãos. Somente considerar as bolas que foram lançadas entre os ombros e a cintura da criança. Repita uma segunda tentativa. Se o lançador lançou a bola de forma errada poderá repetir as tentativas. Comando: "Pegue a bola com as duas mãos. Prepara, foi."	1. Fase de preparação, onde as mãos estão a frente do corpo e cotovelos flexionados 2. Os braços são estendidos enquanto alcançam a bola conforme a bola se aproxima 3. A bola é segura somente com as mãos

Ilustração da Habilidade: Pegada



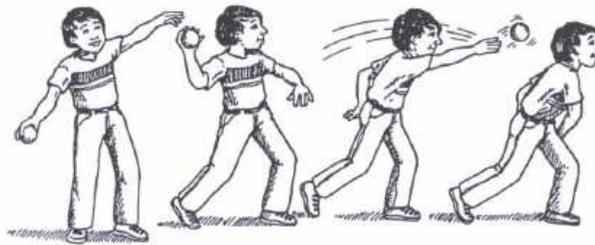
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
10. Chute	Bola de 20 a 30 cm ou bola de futebol, 9,14 metros livre de obstáculos, 1 saquinho de feijão e fita	Marque uma linha a 9,14 metros da parede e outra a 6,10 metros da parede. Coloque a bola parada (em cima de um saquinho de feijão se necessário) na linha mais próxima de parede. Posicione a criança na outra linha. Fale para a criança correr e chutar forte a bola contra a parede. Repita uma segunda tentativa. Comando: "Fique sobre a linha. Corra e chute a bola com força. Prepara, foi."	1. Aproximação rápida e contínua em direção a bola 2. Um passo alongado imediatamente antes do contato com a bola 3. O pé de apoio é colocado ao lado ou levemente atrás da bola 4. Chuta a bola com o peito de pé (cordão do tênis) ou dedo do pé, ou parte interna do pé de preferência.

Ilustração da Habilidade: Chutar



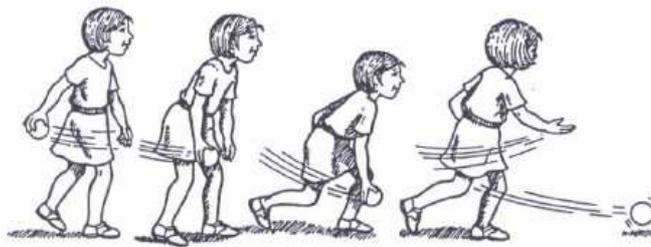
Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
11. Arremesso por cima do ombro	Bola de tênis, 6,10 metros de espaço livre de obstáculos, uma parede	Coloque um pedaço de fita a 6,10 metros da parede. Posicione a criança atrás desta linha de 6 metros, de frente para a parede. Posicione os pés da criança paralelos. Fale para a criança arremessar a bola com força na parede. Repita uma segunda tentativa Comando: "Fique atrás da linha. Arremesse a bola com força para a parede. Prepara, foi."	1. Movimento de arco é iniciado com movimento para baixo (trás) da mão/braço 2. Rotação de quadril e ombros até o ponto onde o lado oposto ao do arremesso fica de frente para a parede 3. O peso é transferido com um passo (a frente) com o pé oposto à mão que arremessa 4. Acompanhamento, após soltar a bola, diagonalmente cruzado em frente ao corpo em direção ao lado não preferencial

Ilustração da Habilidade: Arremessar por sobre o ombro



Habilidade	Material	Direções	Crítérios de Desempenho
12. Rolar a bola por baixo	Bola de tênis para crianças de 3 a 6 anos; uma bola de softball para crianças de 7 a 10 anos, fita, 2 cones 4,57 metros livre de obstáculos	Coloque os cones encostados na parede, separando por uma distância de 1,22 metros. Marque uma linha a 6,10 metros da parede. Posicione a criança com os pés paralelos. Fale para a criança rolar a bola com força de forma que a mesma passe entre os cones. Repita uma segunda tentativa Comando: "Arremesse a bola com força para a parede, e entre os dois cones. Prepara, foi."	1. A mão preferencial movimenta-se para baixo e para traz, estendida atrás do tronco, enquanto o peito esta de frente para os cones. 2. Um passo a frente com o pé oposto à mão preferencial em direção aos cones. 3. Flexiona joelhos para abaixar o corpo 4. Solta a bola perto do chão de forma que a bola não quique mais do que 10,16 cm de altura

Ilustração da Habilidade: Rolar a bola



APÊNDICE D- Ficha com critérios para avaliação do TGMD-2 traduzido pelo Grupo de Intervenções Motoras (ESEF/UFRGS).

Habilidades	Critérios de realização	Teste		
		1	2	Es
Sub-teste de locomoção				
1. Corrida	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados.			
	2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (vôo momentâneo).			
	3. Posicionamento estreito dos pés aterrissando nos calcanhares ou dedos (pé não chato).			
	4. Perna que não suporta o peso, flexionada a aproximadamente 90º (perto das nádegas).			
Escore de habilidade				
2. Galopar	1. Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo			
	2. Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.			
	3. Breve período em que ambos os pés estão fora do chão			
	4. Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos			
Escore de habilidade				
3. Salto com 1 pé	1. A perna de não suporte movimentada-se para frente de modo pendular para produzir força.			
	2. O pé da perna de não suporte permanece atrás do corpo			
	3. Braços flexionados e movimentam-se para frente para produzir força			
	4. Levanta vôo e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé preferido			
	5. Levanta vôo e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé não preferido			
Escore de habilidade				
4. Passada	1. Levantar vôo com um pé e aterrissa com o pé opositor			
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.			
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente			
Escore de habilidade				
5. Salto Horizontal	1. Movimento preparatório inclui a flexão de ambos os joelhos com os braços estendidos atrás do corpo.			
	2. Braços são estendidos como força para frente e para cima atingindo uma extensão máxima acima da cabeça.			
	3. Levanta vôo e aterrissa (tocar o solo) com ambos os pés simultaneamente			
	4. Os braços são trazidos para baixo durante a aterrissagem			
Escore de habilidade				
6. Corrida Lateral	1. De lado para o caminho a ser percorrido, os ombros devem estar alinhados com a linha do corpo.			
	2. Um passo lateral com o pé que lidera seguido por um passo lateral com o pé que acompanha num ponto próximo ao pé que lidera			
	3. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado direito			
	4. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado esquerdo			
Escore de habilidade				
Resultado bruto da sub-escala locomoção				

Habilidades	Critérios de realização	Teste		
		1	2	Es
Sub-teste de controle de objetos				
1. Rebater uma bola parada	1. A mão dominante segura o bastão acima da mão não dominante			
	2. O lado não preferencial do corpo de frente para um arremessador imaginário, com os pés em paralelo.			
	3. Rotação de quadril em ombro durante o balanceio			
	4. Transfere o peso do corpo para o pé da frente			
	5. O bastão acerta a bola			
Escore de habilidade				
2. Quicar no lugar	1. Contata a bola com uma mão na linha da cintura			
	2. Empurrar a bola com os dedos (não com a palma)			
	3. A bola toca o solo na frente ou ao lado do pé do lado de preferência			
	4. Manter o controle da bola por quatro quiques consecutivos, sem mover os pés para segurar a bola.			
Escore de habilidade				
3. Receber	1. Fase de preparação, onde as mãos estão à frente do corpo e cotovelos flexionados.			
	2. Os braços são estendidos enquanto alcançam a bola conforme a bola se aproxima			
	3. a bola é segura somente com as mãos			
Escore de habilidade				
4. Chute	1. Aproximação rápida e continua em direção a bola			
	2. Um passo alongado imediatamente antes do contato com a bola			
	3. O pé de apoio é colocado ao lado ou levemente atrás da bola			
	4. Chuta a bola com o peito do pé (cordão do tênis) ou dedo do pé, ou parte interna do pé de preferência.			
Escore de habilidade				
5. Arremesso por cima do ombro	1. Movimento do arco é iniciado com movimento para baixo (trás) da mão/braço.			
	2. Rotação de quadril e ombros até o ponto onde o lado oposto ao do arremesso fica de frente para a parede.			
	3. O peso é transferido com um passo (a frente) com o pé oposto a mão que arremessa.			
	4. Acompanhamento, após soltar a bola, diagonalmente cruzado em frente ao corpo em direção ao lado não preferencial.			
Escore de habilidade				
6. Rolar a bola por baixo	1. A mão preferencial movimenta-se para baixo e para traz, estendida atrás do tronco, enquanto o peito está de frente para os cones.			
	2. Um passo à frente com o pé oposto a mão preferencial em direção aos cones			
	3. Flexiona joelhos para abaixar o corpo			
	4. Soltar a bola perto do chão de forma que a bola não quique mais do que 10,16 cm de altura.			
Escore de habilidade				
Resultado bruto da sub-escala controle de objeto				

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Sarandi.

Secretaria Municipal da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer.

Centro Cultural Irmã Antona

Praça Ipiranga – Sarandi – Paraná

Fone/Fax (44) 3905-1862

www.sarandi.pr.gov.br

**AUTORIZAÇÃO**

A **Secretaria da Juventude Cultura Esporte e Lazer** autoriza a professora Amanda Cristina de Moura Ferreira, a aplicar o seu trabalho do mini atletismo com crianças de 7 a 11 anos referente ao seu trabalho de Mestrado do curso de Pós-graduação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Atenciosamente,

Fabio de Oliveira Bernado

Secretário Municipal da Juventude, Cultura, Esportes e Lazer.

FABIO DE OLIVEIRA BERNARDO
Secretário Municipal da Juventude
Cultura, Esporte e Lazer
Decreto nº 14.044/2012

SEJUV

ANEXO B- Planos de aulas das sessões de Intervenção do esporte educacional com base no atletismo.

PLANO DE AULA 1 e 2 Primeira Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer as provas que existem dentro do atletismo.
- Conhecer o tamanho de uma pista de atletismo.
- Definir regras de convivências.

Conteúdo: Provas do atletismo

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o atletismo, quais as provas do atletismo, qual o tamanho da pista de atletismo. O que é responsabilidade?

Procedimental: Trabalhar com uma apostila básica sobre o atletismo confeccionada pela própria professora. Fazer leituras sobre o que é o atletismo e quais as provas que ele envolve e por ultimo desenhar uma pista de atletismo.

Atitudinal: desenvolver o interesse e o trabalho coletivo, desenvolver as regras de convivência.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. Quem sabe o que é o atletismo? Quais as provas do atletismo? Quem sabe o tamanho da pista de atletismo?

Ilustração e demonstração: Primeiramente definiremos as regras de convivência, posteriormente as crianças receberão uma cartilha com figuras ilustrativas e uma breve história do atletismo.

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Junto com a professora os alunos deverão expor suas regras juntamente com as regras da professora.
- Segundo momento as crianças deverão todas as aulas escolher uma atividade inicial e uma atividade final.
- No campo, os alunos irão dar a volta no campo contando os passos ate atingirem 70 passos. Após atingirem a marca de 70m, tinham que percorrer ela correndo lentamente.
- Depois em duplas um tenta pegar o outro ate o outro lado, salva aquele que conseguir ultrapassar o 70m sem ser pego, depois trocando de posição pegador e fugitivo.

3ª PARTE: Roda final: expor sobre a as provas do atletismo, por que é importante trabalhar o esporte atletismo. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Apostila, lápis, borrachas e lápis de cor, campo.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação, opinaram.

Referencias

OLIVEIRA et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo** .Tempo. Maringa, Eduem, 2011.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 3 e 4

Segunda Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer as provas de corridas de 70m e 100m
- Conhecer as regras desta prova.

Conteúdo: Provas de 70m e 100m rasos

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas de velocidade, quais são suas regras.

Procedimental: Trabalhar com uma apostila básica sobre o atletismo confeccionada pela própria professora. Vivenciar as corridas.

Atitudinal: desenvolver o interesse e o trabalho coletivo, trabalhar as regras dessas provas.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. Por que as corridas de 70m e 100m são chamadas de rasas? Como é a largada dessas corridas? Quem é o maior corredor de corridas de velocidade hoje no mundo, pesquisar e trazer para próxima aula? Como é ser responsável nas aulas de atletismo?

Ilustração e demonstração: Primeiramente será trabalhada as regras importantes para essas corridas, posteriormente as crianças irão realizar a pratica.

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Junto com a professora os alunos deverão expor suas idéias de como são as regras, em seguida a professora explica de acordo com as resposta dos alunos as principais regras.
- Segundo momento as crianças deverão todas as aulas escolher uma atividade inicial e uma atividade final.
- No campo, os alunos deverão correr os 70m lentamente, depois correndo lateralmente e em seguida corridas com elevação dos calcanhares.
- Em seguida serão realizados exercícios para a saída, realizando as saídas em pé e baixa.
- Em duplas um tenta pegar o outro ate o outro lado, salva aquele que conseguir ultrapassar o 70m sem ser pego, depois trocando de posição pegador e fugitivo. Nesse momento realizando os dois tipos saídas.

3ª PARTE: Roda final: expor sobre a as provas de corridas do atletismo, por que é importante correr e por que é importante ter regras. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Apostila, campo gramado.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação, opinaram.

Referências

Oliveira et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo** .Tempo. Maringa, Eduem, 2011

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 5 e 6

Terceira semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer as provas de corridas de 70m e 100m
- Conhecer as regras desta prova.

Conteúdo: Provas de 70m e 100m rasos

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas de velocidade, quais são suas regras.

Procedimental: Vivenciar as corridas.

Atitudinal: desenvolver o interesse e o trabalho coletivo, trabalhar as regras dessas provas.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é corrida de velocidade? Quais os tipos largada? Quem pesquisou sobre o maior corredor de corridas de velocidade hoje no mundo?

Ilustração e demonstração: Prática.

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- Com as regras definidas os alunos deverão correr a distancia de 70m ao sinal de partida da professora primeiro em posição de saída baixa e depois em saída alta.
- Depois em duplas de mãos dadas deverão correr os 70m sem soltar as mãos, posteriormente os 100m.
- Depois os alunos serão divididos em 4 equipes (1,2,3,4), cada equipe será disposta em cada canto do campo em distancias iguais, os alunos deverão trocar de posição a cada sinal da professora, primeiro no sentido horário, depois cruzado(X) com objetivo de chegar todos o mais rápido possível até a outra posição.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Campo gramado.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referencias

Oliveira et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo** .Tempo. Maringa, Eduem, 2011.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 7 e 8

Quarta Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandí Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer as provas de corridas de 70m e 100m com obstáculos.
- Conhecer as regras desta prova.

Conteúdo: Provas de 70m e 100m com barreiras.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas com obstáculos.

Procedimental: Vivenciar as corridas com obstáculos.

Atitudinal: desenvolver o interesse dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é corrida com obstáculos, comparando questões relacionadas com os obstáculos na escola e no dia a dia, autocontrole?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- Estafeta: serão organizados 5 blocos com exercícios diferentes que envolvam o correr e saltar, alunos deverão correr a distância de 70m ao sinal de partida da professora primeiro em posição de saída baixa e depois em saída alta.
- Depois em duplas de mãos dadas deverão correr os 70m sem soltar as mãos, posteriormente os 100m.
- Depois os alunos serão divididos em 2 equipes (1,2), cada equipe será disposta em cada canto do campo em distâncias iguais, os alunos deverão trocar de posição a cada sinal da professora, primeiro no sentido horário, depois cruzado(X) com objetivo de chegar todos o mais rápido possível até a outra posição.
- Ainda em duas equipes, os alunos serão enumerados, de modo que cada dois (um de cada grupo) terão números correspondentes, ao sinal do professor um de cada grupo que teve o número escolhido pelo professor terão que trocar de posição, assim o primeiro a chegar ao outro grupo, acrescenta um ponto para sua equipe. Ao trocar de lado o aluno acaba por pertencer agora ao novo grupo.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Campo gramado.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referências

Oliveira et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo**. Tempo. Maringá, Eduem, 2011

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 9 e 10

Quinta Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Rua:

Dia: 25 e 26/ 04/ 2013

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer as provas de corridas de 70m e 100m com barreiras.
- Conhecer as regras desta prova.

Conteúdo: Provas de 70m e 100m com barreiras.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas com barreiras.

Procedimental: Vivenciar as corridas com barreiras.

Atitudinal: desenvolver o interesse dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é corrida com barreiras e outras questões que envolvam aspectos de assertividade que a criança possa expressar.

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- Estafeta: serão organizados 5 blocos com exercícios diferentes que envolvam o correr e saltar alunos em as regras definidas os alunos deverão correr a distancia de 70m ao sinal de partida da professora primeiro em posição de saída baixa e depois em saída alta.
- Depois em duplas de mãos dadas deverão correr os 70m sem soltar as mãos, posteriormente os 100m.
- Depois os alunos serão divididos em 4 equipes (1,2,3,4), cada equipe será disposta em cada canto do campo em distancias iguais, os alunos deverão trocar de posição a cada sinal da professora, primeiro no sentido horário, depois cruzado(X) com objetivo de chegar todos o mais rápido possível até a outra posição.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Campo gramado.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referencias

Oliveira et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo** .Tempo. Maringa, Eduem, 2011.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO

PLANO DE AULA 11 e 12

Sexta Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandí Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Conhecer a prova de corrida com barreiras.
- Conhecer as regras desta prova.

Conteúdo: Provas com barreiras.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas com barreiras.

Procedimental: Vivenciar as corridas com barreiras.

Atitudinal: desenvolver o interesse dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é mesmo corrida com barreiras?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade os alunos devem trazer caixas de papelão de variados tamanhos. As caixas foram colocadas aleatoriamente, cada aluno deverá saltar por cima de cada caixa de qualquer maneira, inventando e reinventando seus saltos.
- 2ª atividade as crianças deverão organizar as caixas de acordo com os tamanhos, colocando-as uma longe das outras de modo que as últimas sejam as maiores, assim os alunos deverão saltar uma a uma de qualquer jeito, de frente, de costa, de lado...
- Na mesma formação anterior agora em duplas pega- pega, em que o primeiro deverá sair correndo e saltar por cima de todas sem ser pego, pontua aquele que terminar a prova sem ser pego, depois inverte-se quem fugiu agora será o pegador
- Divididos em duas equipes, as crianças serão colocadas em duas fileiras ao fundo do campo, uma mais a frente e outras atrás (=), as caixas serão colocadas no meio do campo, ao sinal da professora a equipe da frente foge e a outra pega, pontua a equipe que conseguir saltar as caixas com mínimo de crianças pegadas, cada criança vale um ponto.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Campo gramado, caixas de papelão

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referências

Oliveira et al. **Ensinando e Aprendendo Esporte no Programa Segundo**. Tempo. Maringá, Eduem, 2011

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 13 e 14

Sétima Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do revezamento, desenvolver nos alunos o conceito de passagem dos bastões
- Estimular o sentido da corrida em equipe (revezamento).

Conteúdo: Provas de Revezamento

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas de Revezamento.

Procedimental: Vivenciar a corridas de Revezamento.

Atitudinal: Estimular o interesse dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é corrida de Revezamento? Em seguida a professora pede para que eles pesquisem em casa ou na escola o que é revezamento e o que são corridas de revezamento para a próxima aula? E responder a pergunta, como posso fazer para resolver meus problemas mais facilmente?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade será colocado os cones em formação circular a primeira brincadeira será escravo de Jô com a passagem dos alunos por cada cone. Depois a mesma brincadeira passando os bastões de madeira.
- 2ª atividade as crianças divididas em 4 equipes deverão organizar os cones em linha reta contando 20 passos entre cada cone, um bastão por equipe, objetivo é ir passando os bastões por cada criança ate o primeiro chegar em seu lugar de origem, pontua a equipe que completar primeiro.
- 3ª atividade na mesma formação anterior agora com arcos deitados no chão para trabalhar as passadas (3 arcos, 3 passadas coordenadas) já para estimular a coordenação para as aulas seguintes de saltos em distancia.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades.

Recursos

Campo gramado, bastões de madeira, cones, arcos

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referências

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 15 e 16

Oitava Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do revezamento, desenvolver nos alunos o conceito de passagem dos bastões
- Estimular o sentido da corrida em equipe (revezamento).

Conteúdo: Provas de Revezamento

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que são corridas de Revezamento.

Procedimental: Vivenciar a corridas de Revezamento.

Atitudinal: Estimular o interesse dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é mesmo corrida de Revezamento? Em seguida a professora pede para que eles falem sobre a pesquisa que foi passada para fazer na aula anterior, perguntando: quais as corridas de revezamento? Quais as soluções encontradas para resolver os problemas.

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade os alunos serão divididos em quatro equipes, cada equipe deverá organizar os cones em linha reta para que aprendam a executar a passagem visual, ao sinal do professor os alunos deverão sair na posição de saída baixa, e entregar o bastão para o próximo aluno dentro do intervalo entre os cones.
- 3ª atividade na mesma formação anterior, será realizado atividades com estafetas onde o ultimo a pegar o bastão devera percorrer um caminho e realizar as tarefas organizadas pela professora ate chegar ao primeiro da fila e iniciar o revezamento de novo, ate o primeiro chegar em sua posição inicial.

3ª PARTE: Roda final: A professora expõe sobre a importância do trabalho em equipe. Posteriormente exposições dos alunos sobre a aula, o que aprenderam e suas dificuldades, recordando o que seria o Revezamento e quais suas principais provas.

Recursos

Campo gramado, bastões de madeira, cones, arcos, cordas, bolas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.
- Todos pesquisaram sobre o Revezamento.

Referências

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 17 e 18

Nona Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em distancia.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em distancia.

- **Conteúdo:** Prova salto em distancia.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em distancia.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em distancia.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. Quem sabe o que é salto em distancia? Em seguida a professora pede para que eles pesquisem o que é salto em distancia, qual o nome da brasileira que salta em distancia?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade a professora demarca um espaço na grama que representara a caixa de areia, em seguida pede para que eles corram e saltem de diferentes formas, de lado, de costa, rodopiando, estimulando a criatividade dos alunos.
- 2ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado arcos, um ao lado do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr pisar com um dos pés no arco e saltar no espaço demarcado.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas com um pé em cada arco e saltar no espaço demarcado.
- 4ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr e tentar saltar o mais longe possível.
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância de saber saltar e cair, Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referencias

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social,** 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 19 e 20

Décima Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em distancia.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em distancia.

- **Conteúdo:** Prova salto em distancia.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em distancia.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em distancia.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é mesmo salto em distancia? Quem pesquisou? qual o nome da brasileira que salta em distancia?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade a professora demarca um espaço na grama que representara a caixa de areia, em seguida pede para que eles corram e saltem o mais longe possível.
- 2ª atividade a professora divide a turma em duas equipes demarca um espaço na grama que representara a caixa de areia, em seguida pede para que eles corram e saltem o mais longe possível.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado arcos, um ao lado do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr pisar com um dos pés no arco e saltar no espaço demarcado.
- 4ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas com um pé em cada arco e saltar no espaço demarcado.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr e tentar saltar o mais longe possível, a professora ira contar a distancia percorrida pelo aluno através de passos ponta do pé e calcanhar em seguida cada equipe devera somar os saltos de cada um, pontua a equipe que somar mais passos.
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância de saber saltar e cair, Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referencias:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 21 e 22

Décima 1ª Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em distancia.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em distancia.

- **Conteúdo:** Prova salto em distancia.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em distancia.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em distancia.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é mesmo salto em distancia? Quem pesquisou? qual o nome da brasileira que salta em distancia?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade provas de estafetas, primeiro todos completam a prova para conhecer, depois a turma é dividida em 4 equipes que deverão percorrer o trajeto o mais rápido possível.
- 2ª atividade serão espalhados vários arcos na grama um perto do outro, os alunos deverão passar por todos eles saltando com os dois pés juntos, depois com o direito e depois com o esquerdo.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas com um pé em cada arco e saltar no espaço demarcado.
- 4ª atividade na mesma forma, um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas mas agora direita, direita e esquerda e salta. Depois variando esquerda, esquerda, direita e salta.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr passar pelos arcos com passadas direita, direita e esquerda e tentar saltar o mais longe possível, a professora ira contar a distancia percorrida pelo aluno através de passos ponta do pé e calcanhar em seguida cada equipe devera somar os saltos de cada um.
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância do salto triplo. Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos, cordas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referências:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 21 e 22

Décima 2ª Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em distancia.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em distancia.

- **Conteúdo:** Prova salto em distancia.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em distancia.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em distancia.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é mesmo salto em distancia? Quem pesquisou? qual o nome da brasileira que salta em distancia?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e ultima atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade provas de estafetas, primeiro todos completam a prova para conhecer, depois a turma é dividida em 4 equipes que deverão percorrer o trajeto o mais rápido possível.
- 2ª atividade serão espalhados vários arcos na grama um perto do outro, os alunos deverão passar por todos eles saltando com os dois pés juntos, depois com o direito e depois com o esquerdo.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas com um pé em cada arco e saltar no espaço demarcado.
- 4ª atividade na mesma forma, um na frente do outro, os alunos dispostos em varias colunas deverão correr e dar 3 passadas mas agora direita, direita e esquerda e salta. Depois variando esquerda, esquerda, direita e salta.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr passar pelos arcos com passadas direita, direita e esquerda e tentar saltar o mais longe possível, a professora ira contar a distancia percorrida pelo aluno através de passos ponta do pé e calcanhar em seguida cada equipe devera somar os saltos de cada um.
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância do salto triplo. Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos, cordas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.
- Houve empatia das crianças com os demais.

Referencias:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 21 e 22

Décima 3ª Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em altura.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em altura.

- **Conteúdo:** Prova salto em altura

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em altura.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em altura.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é salto em altura?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade provas de estafetas, primeiro todos completam a prova para conhecer, depois a turma é dividida em 4 equipes que deverão percorrer o trajeto o mais rápido possível, saltando por cima das cordas colocadas no meio da estafeta.
- 2ª atividade serão espalhados vários arcos na grama um perto do outro, os alunos deverão passar por todos eles saltando de frente, do lado direito, lado esquerdo, e cruzado.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro formando uma curva, os alunos dispostos em várias colunas deverão correr e dar 3 passadas e passar por cima da corda, de qualquer jeito.
- 4ª atividade na mesma forma, um na frente do outro, os alunos dispostos em várias colunas deverão correr e dar 3 passadas e saltar passando a perna direita, depois a esquerda.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr e tentar saltar o mais alto possível (recreativa)
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância do salto em altura. Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos, cordas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.
- Responsabilidades nas tarefas exigidas.

Referências:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social,** 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA 21 e 22

Décima 4ª Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Conhecer o esporte atletismo.

Objetivo específico

- Iniciar os fundamentos do salto em altura.
- Estimular o interesse pela atividade que consiste o salto em altura.

- **Conteúdo:** Prova salto em altura

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é o salto em altura.

Procedimental: Vivenciar os estilos de salto em altura.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos pela atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é salto em altura?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade provas de estafetas, primeiro todos completam a prova para conhecer, depois a turma é dividida em 4 equipes que deverão percorrer o trajeto o mais rápido possível, saltando por cima das cordas colocadas no meio da estafeta.
- 2ª atividade serão espalhados vários arcos na grama um perto do outro, os alunos deverão passar por todos eles saltando de frente, do lado direito, lado esquerdo, e cruzado.
- 3ª atividade será colocado na frente do espaço demarcado 3 arcos (000), um na frente do outro formando uma curva, os alunos dispostos em várias colunas deverão correr e dar 3 passadas e passar por cima da corda, de qualquer jeito.
- 4ª atividade na mesma forma, um na frente do outro, os alunos dispostos em várias colunas deverão correr e dar 3 passadas e saltar passando a perna direita, depois a esquerda.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr e tentar saltar o mais alto possível (recreativa)
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância do salto em altura. Em seguida pergunta sobre a aula para os alunos, o que aprenderam e suas dificuldades, se foi divertido ou se sentiram medo de tentar saltar o mais alto.
- **Recursos**

Campo gramado, cones e arcos, cordas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.

Referências:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social,** 2013. NO PRELO.

PLANO DE AULA MINI COMPETIÇÃO Décima 5ª Semana

Dados de identificação

Local: Campo Sarandi Esporte Clube

Horário: 13:00 às 15:00

Turma: Mista (crianças de 8 a 10 anos de idade)

Professora: Amanda Cristina de Moura Ferreira

Objetivo geral

- Desenvolver uma mini competição.

Objetivo específico

- Participar de uma competição recreativa.

- **Conteúdo:** Competição recreativa.

Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Conceitual: O que é competição?

Procedimental: Vivenciar uma competição.

Atitudinal: Estimular o interesse e o gosto dos alunos em participar da atividade.

Práticas, metodologias e procedimentos

1ª PARTE: Roda Inicial: Com as crianças em formação de roda, a professora começa a questionar. O que é competição? Como podemos organizar uma competição em que todos vençam?

Ilustração e demonstração:

2ª PARTE: Exposição verbal, trabalho individual e trabalho em grupo

- Primeira e última atividade será escolhida pelos alunos.
- 1ª atividade as crianças dividiram-se em equipes, cada equipe confeccionou suas medalhas, com papel, tinta, barbantes, canetas coloridas.
- 2ª atividade as crianças demarcaram os espaços da corrida, salto em distância e depois revezamento.
- 3ª uma das crianças se posicionou como arbitra de largada de todas as provas.
- 4ª atividade as provas foram sendo realizadas e cada vencedor recebia sua medalha confeccionada pela sua própria equipe.
- 5ª atividade na mesma formação anterior, os alunos deverão correr e tentar saltar o mais alto possível (recreativa)
- **3ª PARTE: Roda final:** A professora expõe sobre a importância de todos participarem da aula, e enfatiza que naquele momento todos eram vencedores, pois todos agiram como uma equipe.

Recursos

Campo gramado, cones e arcos, cordas.

Avaliação

- Conseguiram realizar as tarefas.
- Houve participação de todos, motivação.
- Houve interação dentro das equipes.
-

Referências:

Oliveira. A. B; Perim. G. L. **Fundamentos Pedagógicos Para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**, 2013. NO PRELO.