

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

**Intervenção pedagógico-motora ativista em crianças com dificuldades  
motoras**

**Érica Roberta Joaquim**

**São Paulo  
2023**

**Érica Roberta Joaquim**

**Intervenção pedagógico-motora ativista em crianças com dificuldades motoras**

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Educação Física  
Opção: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas

**São Paulo  
2023**

Catálogo da Publicação  
Serviço de Biblioteca  
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Lago, Érica Roberta Joaquim  
Intervenção pedagógico-motora ativista em crianças com  
dificuldades motoras / Érica Roberta Joaquim Lago. – São Paulo :  
[s.n.], 2023.  
145p.

Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte da  
Universidade de São Paulo.  
Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Pinto B. Tourinho Dantas

1. Coordenação motora 2. Desenvolvimento motor 3. Crianças  
(Dificuldades motoras) 4. Fisioterapia I. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Autor:** Joaquim, Érica R.

**Título:** Intervenção Pedagógico-Motora Ativista em crianças com dificuldades motoras

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Banca examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ . Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ . Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ . Julgamento: \_\_\_\_\_

*“Often to pass the time on board, the crew will catch an albatross, one of those big birds which nonchalantly chaperone a ship across the bitter fathoms of the sea.*

*Tied to the deck, this sovereign of space, as if embarrassed by its clumsiness, pitifully lets its great white wings drag at its sides like a pair of unshipped oars.*

*how weak and awkward, even comical this traveler but lately so adroit - one deckhand sticks a pipestem in its beak, another mocks the cripple that once flew! The Poet is like this monarch of the clouds riding the storm above the marksman's range, exiled on the ground, hooted and jeered, he cannot walk because of this great wings.”*

**Charles Baudelaire (2003)**

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de reflexão, ao escrever os agradecimentos desta tese, um filme toma a minha mente. Um processo de doutoramento intenso, regado pelos desafios da maternidade e a simultânea vivência da maior crise sanitária e humanitária dos últimos 100 anos desencadeada pela pandemia do SarsCov-19.

Quando iniciei no doutorado, meu filho mais velho estava no auge de seus 4 anos, enquanto meu filho mais novo começava a engatinhar com seus tenros 8 meses de vida. Para alguns, talvez não parecesse o momento mais “adequado” para embarcar em um doutorado. No entanto, posso afirmar que muitas reflexões contidas nesta tese são profundamente influenciadas pela construção da minha experiência em maternar. Sou imensamente grata à essa dupla, que tornou a minha vida muito mais completa e deu outro significado ao meu estudo, que para além de um doutoramento, tornou-se também um projeto para a vida. Sem vocês nada disso seria possível, portanto, dedico a vocês, Davi e Renan, esta tese!

Ainda olhando para este cenário, não posso deixar de enfatizar os meus eternos agradecimentos ao meu orientador prof. Dr Luiz Eduardo P. B. Tourinho Dantas, que muito mais que um cientista brilhante e inspirador, tornou-se um amigo para a vida, quem, em meio ao caos, sempre teve (e tem) uma palavra amiga, um livro, um filme, um artigo, uma poesia ou uma música para indicar que dariam suporte à tese e à vida. Meus sinceros agradecimentos por todo o processo.

Aos meus colegas do GEDAIM: Renê Drezner, Mayli Graciosa, Ana Angélica Lima, Priscila Ferronato, Iraci e Cássia Palermo – sinto muitas saudades dos nossos encontros presenciais no LAPEM, dos momentos de estudo, dos cafés derramados, das preocupações e risadas compartilhadas.

Ao professor Edison Manoel, quero agradecer pelas reflexões e questionamentos sempre precisos, que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa e no meu amadurecimento acadêmico.

Ao colega e professor Eduardo Rumenig, pela paciência com as leituras e reuniões que foram imprescindíveis para o progresso deste estudo.

Ao meu amigo Caio Donatangelo, por estar sempre disposto a doar seu tempo para me auxiliar nas aventuras pelo N-vivo e na pesquisa qualitativa.

Aos membros da banca avaliadora por todas as fundamentais contribuições para o desenvolvimento desta tese.

À minha amiga querida Joice Nozaki, que mesmo morando longe foi sensível em escutar e acolher minhas dúvidas sobre a vida e sobre a tese.

Ao meu marido, companheiro e amigo Claudio, que sempre esteve ao meu lado apoiando e dividindo as loucuras prazerosas do cotidiano de uma família com dois filhos pequenos e uma mãe, por vezes enlouquecida.

À minha mãe por todo apoio e pelo exemplo de força e coragem. Ao meu pai (*in memórian*) que deve estar orgulhoso do meu percurso, pois sempre colocou o estudo dos filhos em primeiro lugar. Aos meus irmãos Rogério e Matheus pelas conversas, piadas e risadas. Vocês são os melhores!

A todos os meus familiares que me incentivaram e contribuíram de alguma forma.

Às minhas amigas irmãs de vida Gisela e Danielle, obrigada pelos cafés, conversas, choros e histórias compartilhadas.

Às minhas amigas Inaê e Isa, por terem me apresentado o clube do livro Leiam Mulheres, que neste último ano tem me ajudado a manter o equilíbrio. Pelas nossas conversas sobre crianças, a vida e suas singularidades.

À Comissão de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização deste doutorado na forma de concessão de bolsa de estudos.

À professora Eliane Pismel, que atentamente ouviu sobre a minha pesquisa e apoiou-me junto aos colegas da Secretária da Educação, abrindo portas para que este estudo se tornasse realidade.

À Secretaria da Educação e à direção da unidade escolar onde essa pesquisa foi realizada. Meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento, apoio e parceria durante todo o processo.

Aos alunos, pais dos alunos e professores, por toda contribuição e aprendizado que me possibilitaram.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com o desenvolvimento deste estudo.

## RESUMO

JOAQUIM, E. R. **Intervenção pedagógico-motora ativista em crianças com dificuldades motoras**. 2023. p.151. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2023.

O transtorno no desenvolvimento da coordenação motora é definido como uma desordem do desenvolvimento caracterizada por baixa proficiência motora que interfere de forma negativa nas atividades cotidianas desempenhadas pela criança. Nesse estudo, nos referimos às crianças com essa condição como crianças com dificuldades motoras, compreendendo-as como aquelas que encontram-se em desvantagem em relação ao envolvimento com as oportunidades disponibilizadas para os seus pares no campo de ação, e que podem estar em sofrimento devido a inadequação de sua coordenação motora frente aos desafios cotidianos que fazem sentido para ela. O presente estudo teve como objetivo o *design* de um Programa de Intervenção Pedagógico-Motor Ativista centrado no aluno com dificuldades motoras (PIPMA) e a aplicação desse programa no contexto escolar. Ao implementar o programa, propomos identificar a presença dos elementos críticos: coconstrução, agência e aprendizado; e verificar possíveis mudanças no campo de ação da criança. O PIPMA foi pensado como um modelo pedagógico com potencial para minimizar as desvantagens entre a participação de crianças com e sem dificuldades motoras em um programa motor unificado. Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino, a partir da ginástica educacional (GE). O grupo que participou do PIPMA foi composto, por 12 crianças com idade entre 6 e 7 anos, das quais quatro foram identificadas com dificuldades motoras. Foram realizadas 20 aulas de GE, cada uma com a duração de 50 minutos, ministradas duas vezes por semana. Antes do início das aulas os alunos brincavam livremente por 10 minutos. Após cada aula, os acontecimentos e reflexões foram registrados em diários de campo, compartilhados com dois pesquisadores experientes (amigos críticos). Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as crianças com dificuldades motoras, com seus pais/responsáveis, com a professora pedagoga e com o professor de educação física. Os dados gerados nesse estudo, indicaram que o PIPMA possibilitou a emergência dos elementos críticos: coconstrução, agência e aprendizado. Com relação à coconstrução, durante o programa as crianças trabalharam de forma cooperativa, decidindo quais tarefas seriam realizadas, o tempo seria gasto em cada tarefa e como iriam realizá-las. A agência pôde ser observada nas entrevistas quando os participantes relataram as demonstrações de ginástica para a família e os amigos, e sobre o brincar de ginástica em casa, em outras palavras, usando as tarefas aprendidas em benefício do próprio desenvolvimento. Na dimensão do aprendizado, os participantes declararam que aprenderam tarefas em GE que não sabiam antes e que ajudaram uns aos outros (ensinaram e aprenderam) a treinar algumas tarefas nas aulas. Não foi possível elaborar de forma clara e objetiva se houve mudanças no campo de ação da criança fora do PIPMA, no entanto, algumas falas dos entrevistados sobre o brincar de ginástica fora do PIPMA, nos leva a acreditar que o campo de ação individual dessas crianças se modificou. Consideramos, portanto, o PIPMA, um modelo pedagógico-motor ativista viável no ambiente escolar, que suscita os elementos que o compõe durante sua aplicação, sendo possível adequá-lo para atender as demandas e particularidades dos participantes e do contexto, favorecendo o desenvolvimento global de crianças com dificuldades motoras.

**Palavras-chave:** Intervenção motora ativista, transtorno no desenvolvimento da coordenação motora, dificuldade motora, desvantagem.



## ABSTRACT

JOAQUIM, E. R. **Pedagogical-Motor Activist Intervention in Children with Motor Difficulties**. 2023. 151p. Thesis (Doctorate in Science) – School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

Developmental coordination disorder is defined as a developmental disorder characterized by low motor proficiency that negatively interferes with the daily activities performed by a child. In this study, we refer to children with this condition as children with motor difficulties and understand them as those who are at a disadvantage in relation to their peers when engaging with opportunities made available in the action field, and who may suffer due to their motor coordination inadequacy when facing everyday challenges that make sense to them. The aim of this study was to design a Pedagogical-Motor Activist Intervention Program (PMAIP) focused on students with motor difficulties and to apply this model in the school context. By implementing this program, we propose to identify the presence of the critical elements – coconstruction, agency and learning – and to verify possible changes in the children's action fields. PMAIP was conceived as a program with the potential to minimize the gap between children with and without motor difficulties by their participation in a unified motor program. This study was carried out in a municipal school, using educational gymnastics (EG). The group that took part in the PMAIP was made up of 12 children aged between 6 and 7, four of whom were identified as having motor difficulties. EG classes were held twice a week, each lasting 50 minutes, in a total of twenty classes. Before the classes began, the students played freely for 10 minutes. After each lesson, the events and researcher's reflections were recorded in field diaries and shared with two experienced researchers who acted as critical friends. Semi-structured interviews were conducted with the children with motor difficulties, their parents/guardians, their regular teacher and their Physical Education teacher. The data generated in this study indicated that PMAIP enabled the emergence of the critical elements: coconstruction, agency and learning. Regarding coconstruction, during the program the children worked cooperatively, deciding which activities should be carried out in the classroom, how much time would be spent on each task and how they would carry them out. Agency can be noticed in the children's and parents' speeches, when they speak about demonstrating gymnastics for family and friends, and about doing gymnastics at home; in other words, the children started using the tasks learned to benefit their own development. In the learning dimension, the participants expressed what they had learned by saying that they could do tasks they did not know before, and that they had helped each other to learn some tasks in class. It was not possible to clearly and objectively elaborate on possible changes in the action fields of these children. However, some of the comments by parents/guardians and teachers mentioning that the children started doing gymnastics outside the PMAIP (when still at school) and outside school lead us to believe that these children's individual action fields have changed. While being implemented, PMAIP was improved; some elements were incorporated and some concepts were refined. We, therefore, consider the PMAIP to be an activist pedagogical-motor program that is viable in a school environment and that is possible to adapt in order to meet the demands and particularities of the participants and the context, favoring the overall development of children with motor difficulties.

**Keywords:** Motor activist intervention, developmental coordination disorder, motor difficulty, disadvantage.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama fundamento da ginástica .....	52
Figura 2- <i>Student-Centered Inquiry as Curriculum approach</i> .....	55
Figura 3- Representação do Modelo Pedagógico – PIPMA .....	58
Figura 4- Aulas PIPMA.....	59
Figura 5- Mapa conceitual sobre agência.....	79
Figura 6- Mapa conceitual sobre coconstrução .....	80
Figura 7- Mapa conceitual sobre aprendido .....	81
Figura 8 - Representação final do Modelo Pedagógico – PIPMA.....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Referências para orientação ao ego e à maestria .....	45
Quadro 2- Estrutura TARGET .....	47
Quadro 3- Dados do MABC-2 teste das crianças com dificuldades motoras ou em risco – pré e pós-intervenção .....	68
Quadro 4 - Cronograma das aulas .....	73
Quadro 5- Entrevista com responsáveis .....	74
Quadro 6- Entrevista com professores .....	75
Quadro 7- Entrevista com as crianças com dificuldades motoras .....	76
Quadro 8- Questões de pesquisa.....	77

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1- Quadra poliesportiva e materiais utilizados no PIPMA .....	65
Imagem 2- Momento do brincar livre .....	122

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	O PROBLEMA	15
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>21</b>
2.1	OBJETIVO – 1	21
2.2	OBJETIVO – 2	21
2.3	OBJETIVO – 3	21
<b>3</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>TESE</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>24</b>
5.1	APRESENTAÇÃO.....	24
5.2	DIFICULDADES MOTORAS.....	24
5.3	INTERVENÇÕES MOTORAS E TDC.....	31
5.3.1	<i>Abordagens orientadas à estrutura e função (processo).....</i>	<i>32</i>
5.3.1.1	Treinamento perceptivo motor.....	32
5.3.1.2	Terapia sensorio-integrativa.....	32
5.3.1.3	Treinamento cinestésico.....	33
5.3.1.4	Fisioterapia.....	34
5.3.2	<i>Abordagens orientadas à atividade e participação (tarefa).....</i>	<i>35</i>
5.3.2.1	Treinamento cognitivo-afetivo.....	35
5.3.2.2	Intervenções na tarefa específica.....	36
5.3.2.3	Orientação cognitiva para desempenho ocupacional diário (CO-OP).....	37
5.3.2.4	Treinamento de tarefas neuomotoras (NTT).....	37
5.4	TEORIA DA AÇÃO SIMBÓLICA: CAMPO DE AÇÃO.....	39
5.5	CLIMA DE MOTIVAÇÃO PARA MAESTRIA: TARGET.....	44
5.6	GINÁSTICA EDUCACIONAL.....	49
5.7	MODELO DE INTERVENÇÃO ATIVISTA CENTRADO NO ALUNO.....	54
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>57</b>
6.1	O ESTUDO.....	57
6.1.1	<i>Caracterização do estudo.....</i>	<i>57</i>
6.1.2	<i>O programa de intervenção.....</i>	<i>57</i>
6.2	PROCEDIMENTOS.....	65
6.2.1	<i>Local de Desenvolvimento do Estudo.....</i>	<i>65</i>
6.2.2	<i>Formação do grupo de intervenção.....</i>	<i>66</i>
6.2.2.1	Bateria para Avaliação do Movimento de Crianças (MABC-2).....	66
6.2.3	<i>Os Participantes do PIPMA.....</i>	<i>67</i>
6.2.4	<i>Tempo de aula:.....</i>	<i>68</i>
6.3	INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	73
6.3.1	<i>Diário de campo.....</i>	<i>73</i>
6.3.2	<i>Entrevistas semiestruturadas.....</i>	<i>74</i>
	As aulas do PIPMA reverberaram nas suas aulas?.....	76
6.3.2.1	Questões de estudo e os dados.....	77

6.3.3	<i>Elementos críticos</i> .....	78
6.3.3.1	Agência .....	79
6.3.3.2	Coconstrução .....	80
6.3.3.3	Aprendizado .....	81
6.4	INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	82
6.4.1	<i>Análise de conteúdo</i> .....	82
6.4.2	<i>Teoria Fundamentalada</i> .....	83
<b>7</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>87</b>
7.1	PRÓLOGO .....	87
7.1.1	<i>Das inquietações iniciais à realização do PIPMA</i> .....	87
7.1.2	<i>O PIPMA na escola</i> .....	90
7.2	A TRAJETÓRIA DO PIPMA E O EMERGIR DO ELEMENTOS CRÍTICOS: COCONSTRUÇÃO, AGÊNCIA E APRENDIZADO.....	98
7.3	CONSIDERAÇÕES PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES MOTORAS: CRENÇAS, INTERESSE COMUM, RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA E BEM COMUM.....	110
7.4	CUIDAR A PARTIR DO POTENCIAL DE AÇÃO.....	116
7.5	O BRINCAR LIVRE NO PIPMA: O QUE MUDOU? .....	121
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>132</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>138</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O PROBLEMA

A infância é uma fase da vida em que a sociedade moderna tem feito um enorme investimento para que as crianças aprendam um amplo conjunto de comportamentos a fim de que sua sociabilização, educação e desenvolvimento aconteçam com a melhor qualidade possível. No que concerne à ação motora, o desenvolvimento dos sistemas de controle postural, locomoção e manipulação de objetos permite à criança efetuar ações para a condução de rotinas cotidianas (em casa, na escola, nos parques e playgrounds) importantes para sua socialização, lazer e aprendizado.

Grande parte das crianças consegue atingir, durante a primeira e segunda infância, uma qualidade no desempenho das habilidades motoras que irá garantir a execução de ações cotidianas sem grandes dificuldades. No entanto, estima-se que 6% da população infantil (APA, 2014), em idade escolar apresenta dificuldades para executar tais ações, o que pode indicar problemas no seu desenvolvimento e desvantagens em relação ao acesso a oportunidades sociais que caracterizam, em muitos países, as experiências da infância.

Crianças com dificuldades motoras decorrentes do processo de desenvolvimento encontram-se defasadas em relação às competências motoras de seus pares; no entanto, não apresentam deficiência que explique essas dificuldades. Esse problema é resistente a intervenções rotineiras, e até o presente momento suas causas são desconhecidas. É consenso que o déficit primário é motor e que, de forma secundária, afeta negativamente o desenvolvimento global do indivíduo (DANTAS; MANOEL, 2009). Tal condição é denominada, na Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 2008), de Transtorno específico do desenvolvimento motor, e pela Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), de Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação Motora (TDC).

O TDC é uma condição caracterizada por dificuldades motoras identificadas nas fases iniciais do desenvolvimento, decorrentes de problemas na regulação ou controle da coordenação - considerando as restrições ambientais, do organismo e da própria ação motora - que persistem ao longo da vida (DANTAS; MANOEL, 2009). Até o presente momento não existe cura para esse transtorno; o que tem sido feito é intervir o mais precocemente possível para que o déficit de coordenação motora (déficit primário) não se aprofunde e, assim, diminuam os riscos de causar problemas no desenvolvimento global. Entre alguns aspectos que

podem aprofundar o problema de coordenação, podemos apontar a baixa autoestima, o sentimento de inadequação e a conduta de isolamento.

Os estudos referentes à intervenção em crianças com dificuldades motoras guiam-se por duas vertentes: as abordagens orientadas ao processo e as abordagens orientadas ao produto.

As abordagens orientadas ao processo partem da premissa de que os problemas motores decorrem de déficits (ainda de natureza desconhecida) na integridade do sistema nervoso central. Com isso, são propostos programas que visam desenvolver na criança mecanismos subjacentes às ações motoras (GENTILE, 1992; POLATAJKO; CANTIN, 2005) que seriam capazes de remediar ou atenuar as manifestações do déficit. Isso pode ser feito, por exemplo, através de intervenções direcionadas à estrutura neural como o cerebelo, ou a processos sensoriais como a visão ou a propriocepção, de modo que, por meio desses estímulos, seja possível observar os benefícios em diversas tarefas desempenhadas pela criança em seu dia-dia (SUGDEN, 2007).

As abordagens orientadas ao produto, por sua vez, não apresentam como propósito minimizar déficits estruturais ou processos gerais, mas sim encontrar maneiras para que a criança aprimore a qualidade da execução em tarefas determinadas que expressam a dificuldade (alvos da intervenção) e, ao mesmo tempo, caracterizam a desvantagem que essa dificuldade acarreta, com os recursos que estão disponíveis no ambiente, na pessoa e na tarefa (artefatos). Essa perspectiva é baseada em variações decorrentes de modelos cognitivos estruturados dentro de um quadro de habilidades funcionais, propondo intervenções que buscam ensinar tarefas de vida diária que a criança precisa realizar no seu cotidiano (SUGDEN, 2007).

No mais recente documento da *European Academy of Childhood Disability - "International Clinical Practice Recommendation on the Definition, Diagnosis, Assessment, Intervention, and Psychosocial aspects of Developmental Coordination Disorder"* - uma grande quantidade de intervenções foram identificadas e agrupadas em três categorias, considerando, especialmente, seus objetivos: 1ª – Intervenção orientada à função corporal e estrutura, em que a tarefa é projetada para aprimorar as funções corporais específicas consideradas subjacentes ao problema motor funcional; 2ª – Intervenção orientada para a atividade, em que a tarefa é projetada para melhorar o desempenho específico em determinada atividade; e 3ª – Intervenção orientada para a participação (engajamento), em que a tarefa é projetada para melhorar a participação em atividades motoras cotidianas genéricas. O objetivo central das duas últimas categorias é aprimorar o desempenho ou participação do indivíduo, e o conteúdo das intervenções envolve o treinamento de ações que as pessoas com TDC tem



dificuldade de executar no nível adequado (BLANK et al., 2019) e que ajudariam no processo de inclusão no cotidiano típico de seu contexto social e etário.

Existem diferenças entre as perspectivas para intervir na dificuldade motora, porém, mesmo na orientação para a participação, o cerne das intervenções permanece nas tarefas que serão desempenhadas e que devem ser aprimoradas para favorecer o engajamento da pessoa com dificuldade motora. Parece-nos, assim, que o domínio motor é central também nessa perspectiva, o que denota, em certa medida, que apenas ao “melhorar” a coordenação motora (deficiência), as incapacidades e desvantagens do indivíduo seriam minimizadas.

Nesse contexto, desvantagens são entendidas como prejuízos resultantes de uma incapacidade; em outras palavras, seriam os impedimentos e/ou limitações em desempenhar ações cotidianas e, conseqüentemente, desempenhar papéis e atividades sociais esperados para a idade, sexo e características culturais (ICIDH, 1996). Para além dessa interpretação, considera-se que as desvantagens estariam relacionadas à interação da pessoa com o meio social em que vive, partindo do princípio de que as desigualdades entre as pessoas não são intrínsecas a elas, mas sim criadas pelo processo histórico, que inclui o modo de produção e organização da sociedade (AMIRALIAN et al., 2000; HUTCHISON, 1995; BAMPI et al., 2010).

Dessa forma, uma crítica que pode ser apontada sobre as perspectivas utilizadas para intervir em crianças com dificuldades motoras, dá-se à luz do paradigma da inclusão. Intervenções que preconizam “recuperar” o funcionamento da pessoa com dificuldade motora ao nível médio da população, ao padrão do que é esperado para a idade, é uma intervenção pautada em um paradigma normatizante, centrada no déficit, isto é, no que está faltando para a pessoa que é “portadora”. Essa perspectiva não leva em consideração a relação do sujeito com a sociedade<sup>1</sup>, a qual é tida como um fator central para explicar as desvantagens. Nessa linha, a potencialização da agência dessas crianças é um aspecto central na busca (efetuada por profissionais e pela própria criança) pela melhor qualidade possível da experiência na infância e pelo design de cenários fecundos para o desenvolvimento.

No Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil, o desenvolvimento humano é entendido como “*processo de ampliação das capacidades e conseqüentemente das possibilidades de escolha das pessoas*” (PNUD, 2016, p.9). A partir dessa definição, pode-se inferir que o desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras

---

<sup>1</sup> Neste estudo, não temos a intenção de reduzir a importância em aprimorar o desempenho das ações motoras, mas sim lançar luz sobre outra possível orientação para intervir no desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras, que não consiste exclusivamente em preocupar-se em “consertar”/aprimorar a coordenação motora dessas crianças (ao mesmo tempo que não exclui a dimensão motora, ela não é central).

apresenta limitações decorrentes das dificuldades motoras e das crenças sobre seu potencial de ação e agência no ambiente, acarretando um cotidiano mais pobre (se comparados a crianças típicas) de oportunidades (desvantagem) e, conseqüentemente, de liberdade para se desenvolver (prejuízo).

Existe o consenso de que o déficit de coordenação motora é o problema primário das crianças com dificuldades motoras. Os problemas psicológicos (de saúde mental) e sociais decorrentes de experiências cotidianas da criança são considerados problemas secundários, que emergem da condição de dificuldade motora em interação com um conjunto complexo de fatores incluindo pessoais como: baixa autoestima e habilidades sociais mais pobres; fatores sociais como: menos amigos e maior isolamento social; e fatores ambientais como: inadequação social e acadêmica (CAIRNEY; RIGOLI; PIEK, 2013; LINGAM et al., 2012). Nesse sentido, os problemas psicológicos são considerados efeitos secundários do déficit que caracteriza as crianças com dificuldades motoras; no entanto, embora seja possível minimizar algumas desvantagens relacionadas ao déficit motor da criança durante a infância, as conseqüências psicológicas podem comprometer significativamente a qualidade da experiência dessa população, e conseqüentemente sua agência sobre o seu desenvolvimento ao longo da vida.

Segundo Cairney et al (2005), crianças com dificuldades motoras sofrem ao brincar no playground ou ao realizar atividades em sala de aula, pois estão sujeitas a expor sua dificuldade motora e angariar insucessos em atividades que para as outras crianças são de fácil execução. A percepção de fracasso, recorrente em tais atividades, pode levar o indivíduo a um autoconceito pobre e a autoestima negativa, tornando a criança mais desinteressada em relação as oportunidades motoras cotidianas, tanto no âmbito do lazer como no contexto funcional (MISSIUNA et al., 2007).

Assim, o prognóstico ruim não se limita as desvantagens que decorrem da condição motora; ele sinaliza impactos negativos também no desenvolvimento global da criança.

Diante do cenário descrito, no presente estudo foi proposto, o *design* de um Programa de Intervenção Pedagógico-Motor Ativista (PIPMA) centrado na criança com dificuldades motoras, a partir da ginástica educacional (GE). Nesse processo Ativista não basta consultar o aluno, ou seus responsáveis e professores, sobre quais são suas dificuldades e necessidades; para que se caracterize o Ativismo em um Programa de Intervenção Motora, é fundamental permitir que o aluno atue na construção do programa (em aspectos que lhe sejam pertinentes), que ele tenha voz ativa na escolha dos desafios motores que deseja enfrentar, no tempo que

pretende dispor em cada desafio e quais metas pretende alcançar. A concepção Ativista propõe que o aluno se envolva e se responsabilize pelos aprendizados produzidos e compartilhados, para assim modificar sua própria realidade. Aprendizados, estes, enraizados nas relações sociais e elaborados de forma colaborativa a partir da pesquisa, ação e reflexão.

Acreditamos que, a partir dessa perspectiva: seja possível que crianças com dificuldades motoras fortaleçam seu potencial de ação; tornem-se mais protagonistas de seu próprio desenvolvimento e sejam capazes de superar as desvantagens de sua condição (sem com isso isentarmos o papel da sociedade nessa superação); posicionem-se criticamente em relações a práticas cotidianas de atividade física e esporte; e negociem seu próprio engajamento em práticas corporais socialmente compartilhadas, auxiliando também na organização de práticas que tenham potencial para influenciar seu desenvolvimento global e ampliar seu campo de ação. Partimos do pressuposto que se essas mudanças virem a ser alcançadas, o desenvolvimento da ação motora dessas crianças alcançará seu nível ótimo.

Para tanto, qualquer pesquisa de intervenção deve demonstrar a eficiência do processo interventivo, isto é, se ele causa os efeitos finais pretendidos no seu *design* sobre a população alvo. No entanto, infelizmente, apesar de toda a complexidade envolvida em qualquer processo interventivo de caráter pedagógico, é comum os programas de intervenção serem assumidos como um objeto acabado, sem o cuidado de serem submetido a uma prototipação antes de iniciar os estudos de natureza causal.

Um protótipo é uma forma visualizar um modelo de intervenção diante da realidade, a fim de aprimorar o seu *design* e tornar o modelo mais controlável como variável (independente) que é manipulada nos estudos de natureza interventiva. Isso permite que os efeitos da aplicação do modelo possam ser relacionados objetivamente como causados pelo modelo. Uma vez que o modelo é formalizado, ele funciona como um quadro de referências (com nível de descrição maior ou menor) para mediação das atividades que o estruturam operacionalmente. A experiência que é provocada nos sujeitos pela intervenção é resultado de um complexo inter-relacionamento dos constrangimentos da tarefa desenhada, ações do professor e do aluno. Além disso, sem considerar também aspectos da viabilidade executiva do modelo para o contexto que foi criado (contexto escolar a que se dirige esse modelo) e analisar o quanto as experiências que o modelo espera provocar para os sujeitos de fato acontecem, e que condições facilitam ou dificultam, é precipitado investigar seu efeito causal.

Nesse estudo, além de propor um *design* de um modelo para intervir em crianças com dificuldades motoras, o PIPMA, tivemos também como objetivo: identificar a emergência dos

elementos críticos presentes nesse *design*, denominados aprendizado, agência e coconstrução; e identificar possíveis mudanças no campo de ação da criança com dificuldades motoras, no contexto familiar e escolar, após a participação no programa.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO - 1**

*Design* de um Programa de Intervenção Pedagógico-Motor Ativista centrado no aluno com dificuldades motoras (PIPMA).

### **2.2 OBJETIVO – 2**

Identificar a presença dos elementos críticos aprendido, agência e coconstrução durante as sessões de implementação do PIPMA.

### **2.3 OBJETIVO – 3**

Identificar mudanças no campo de ação da criança com dificuldades motoras na família e na escola após a participação no PIPMA.

### **3 QUESTÕES DE PESQUISA**

- 1- A organização e desenvolvimento do PIPMA possibilitou a coconstrução do programa (criança e professores)?
- 2- O PIPMA possibilitou aprendizado de tarefas em GE?
- 3- O PIPMA possibilitou maior agência/protagonismo ao aluno?
- 4- O PIPMA desencadeou mudanças no campo de ação família e escola, nas atividades de vida diárias?
- 5- O que aconteceu durante o desenvolvimento do PIPMA com a professora/pesquisadora, com os alunos, com os professores e com os pais/responsáveis?

#### **4 TESE**

A atenção ao potencial de ação modifica o prognóstico de desenvolvimento da ação de crianças com dificuldades motoras.

## 5 REFERENCIAL TEÓRICO

### 5.1 APRESENTAÇÃO

Com o intuito de fundamentar a presente pesquisa, serão apresentados teorias e conceitos que constituem o alicerce da abdução do programa de intervenção para criança com dificuldades motoras, indicando caminhos para implementação, análise e avaliação do PIPMA.

Em um primeiro momento, será apresentada e caracterizada a população do estudo, para posteriormente debruçar sobre as teorias e conceitos dos quais induzimos o programa de intervenção motora, compreendendo a intervenção como uma ação direta adequada às necessidades da pessoa, com objetivo de influenciar algum aspecto do seu desenvolvimento.

Em um segundo momento, será apresentada a Teoria da Ação Simbólica de Ernst Boesch (1991), que constitui a fundamentação teórica do estudo. Além de uma fundamentação didático-pedagógica pautada no Clima de Motivação para Maestria (TARGET), na Ginástica Educacional, bem como no Modelo de Intervenção Ativista Centrado no Aluno proposto por Kimberly Olivier e Heather Oesterreich (2013).

### 5.2 DIFICULDADES MOTORAS

“A alma não cabe no corpo”, dizia a avó de uma criança de aproximadamente 7 anos de idade para se referir aos esbarrões, farelos de comidas derrubadas e certo “desajeitamento” de sua neta, contou-me o pai da criança sobre como sua mãe se referia a sua filha. Esse contar foi-me realizado de forma leve e com pequeno sorriso no rosto, com um ficar feliz com a grande alma da filha (comunicação pessoal, 2018)<sup>2</sup>”

A identificação de crianças que apresentam dificuldades motoras em atividades cotidianas no decorrer da infância, não é algo muito recente. Desde o início do século passado, pesquisadores têm relatado preocupação e interesse em investigar crianças com dificuldades motoras. Vygotski (1983) em seus escritos entre 1924-1934 se refere a uma “nova forma de defectividade em que sua essência se reduz a uma insuficiência motora”. Em sua obra são citados estudiosos que neste período já haviam descrito o fenômeno da dificuldade motora, desacompanhada de outras condições médicas e/ou deficiências.

Nas últimas duas décadas, a ciência encontrou uma nova forma de deficiência infantil. Sua essência é reduzida à insuficiência motora (M. O. Gurevich). Enquanto a oligofrenia é sempre caracterizada acima de tudo por um ou outro defeito do intelecto, a nova forma de desenvolvimento anormal, que se tornou durante o último período o objeto de estudo cuidadoso e de influência terapêutica e praxopedagógica, é reduzida à insuficiência do desenvolvimento do aparelho motor da criança. Essa forma de

---

<sup>2</sup> A criança citada no relato, ao que se sabe, não possui diagnóstico de algum tipo de transtorno do desenvolvimento. O que nos chama a atenção neste trecho descrito é a maneira como a família percebe e se relaciona com as particularidades dessa criança, independente de algum diagnóstico, o que parece estar relacionado às palavras que utilizam para descrever os acontecimentos e a própria criança.



deficiência infantil é chamada de vários nomes. Dupré a chamou de "debilité motrice", ou seja, fraqueza motora, por analogia com a fraqueza intelectual; T. Heller, retardo motor e, em suas formas extremas, idiotia motora: K. Jakob" e F. Homburger, infantilismo motor; M. O. Gurevich, insuficiência motora. A essência dos fenômenos por trás das várias designações se resume a uma insuficiência mais ou menos claramente expressa no desenvolvimento da esfera motora... (VYGOTSKI, 1983 p.21, tradução nossa).<sup>3</sup>

HULME e LORD (1986) também salientaram alguns pesquisadores que inicialmente buscaram descrevê-la, retomando Dupré<sup>4</sup> que utilizou a denominação síndrome da "debilidade motora", apontando que esta era distinguível de grandes desordens motoras caracterizadas por paralisias ou paresias, devido à natureza mais sutil de sua neuropatologia, que afeta as funções motoras em seus ajustes à vida cotidiana. Collier, por sua vez, referiu-se a um grupo de crianças com dificuldades motoras importantes, sem causa aparente como desajeitamento congênito (*congenitally maladroit*). Por último ORTON (1937) relatou a dificuldade no desempenho motor de tarefas do dia-dia em crianças com idade escolar, acrescentando que essas apresentavam sentimentos frequentes de inferioridade para as quais a competição física expunha suas limitações.

No decorrer do século passado, diversas outras referências ao fenômeno da dificuldade motora podem ser encontradas; no entanto, o propósito até aqui não é traçar uma linha do tempo do descobrimento e descrição dessa condição, e sim trazer à tona as terminologias que comumente eram - e por vezes ainda são - utilizadas pela sociedade para fazer referência ao fenômeno que hoje denominamos Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Esse fenômeno vem sendo estudado em diversas dimensões, entre elas a teórica-conceitual, a identificação, a prevalência, bem como a trajetória de desenvolvimento dessa população e as questões que a cercam.

O TDC é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por baixa proficiência motora que interfere nas atividades cotidianas desempenhadas pela criança, acarretando desvantagens e prejuízos em seu desenvolvimento global. Estima-se que 6% da

---

<sup>3</sup> “En las dos últimas décadas la defectología científica ha conocido una nueva forma de defectividad infantil. Su esencia se reduce a una insuficiencia motriz (M. O. Gurévich). Mientras que la oligofrenia siempre se caracteriza, sobre todo, por unos u otros defectos del intelecto, la nueva forma de desarrollo anormal, que se ha convertido durante el último período en objeto de un estudio minucioso y de una influencia terapéutica y practicopedagógica, se reduce a la insuficiencia del desarrollo del aparato motor del niño. Se denomina de diversos modos a esta forma de defectividad infantil. Dupré la llamó «debilité motrice», es decir, debilidad motriz, por analogía con la debilidad intelectual; T. Heller, retraso motor, y en sus formas extremas, idiotia motriz: K. Jakob" y F. Homburger, infantilismo motor; M. O. Gurévich, insuficiencia motriz. La esencia de los fenómenos que se ocultan tras las diversas denominaciones se reduce a una insuficiencia, más o menos claramente expresada, del desarrollo de la esfera motriz...” (VYGOTSKI, 1983, p.21).

<sup>4</sup> DUPRÉ, M.; L'insuffisance pyramidale physiologique de la première enfance et le syndrome de débilite motrice. *Review Neurologie*, 17, 1073-1074, 1909.

população infantil mundial (APA, 2014) apresente algum tipo de dificuldade motora, com maior incidência para crianças nascidas prematuras e/ou com baixo peso (HOLSTI; GRUNAU; WHITFIELD, 2002). Os critérios para identificação do TDC apresentados no DSM-5 (APA, 2014) são:

**Critério A.** O desempenho em atividades diárias que exigem coordenação motora está substancialmente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica e a inteligência medida do indivíduo. O quadro pode manifestar-se por atrasos marcantes em alcançar marcos motores (por ex., caminhar, engatinhar, sentar-se), propensão a deixar cair coisas, desajeitamento, fraco desempenho nos esportes ou caligrafia insatisfatória.

**Critério B.** A perturbação do Critério A interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária.

**Critério C.** A perturbação não se deve a uma condição médica geral, por exemplo, paralisia cerebral, hemiplegia ou distrofia muscular, nem satisfaz os critérios para um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

**Critério D.** Em presença de Retardo Mental, as dificuldades motoras excedem aquelas associadas com esse transtorno.

Para a identificação de crianças com esse perfil motor, é fundamental observar a persistência dessas dificuldades motoras às intervenções rotineiras (CANTELL; SMYTH; AHONEN, 2003), identificar um sofrimento explícito causado pelas dificuldades em encontrar respostas para as demandas ambientais e verificar o impacto dessa dificuldade na vida cotidiana da criança (DANTAS; MANOEL, 2009).

Essa condição, caracterizada por um déficit na coordenação motora – capacidade fundamental para interação com o ambiente físico e social – acarreta problemas ao longo do desenvolvimento (déficits secundários). Zwicker et al. (2012) constataram que crianças com TDC em idade pré-escolar não experimentam ou percebem diferenças significativas entre o seu desempenho motor e de seus pares, no entanto, essas diferenças começam a ser claramente percebidas pelas crianças entre 8-10 anos, quando a interação com os colegas de escola é intensificada, seja por atividades escolares ou extraescolares que envolvam tarefas motoras estruturadas (balizadas por regras e expectativas culturais) ou não. O reconhecimento, por parte da criança, de sua competência baixa pode ser um “gatilho” para os outros problemas, identificados na literatura como déficits secundários do TDC.

Os sentimentos de inadequação que acompanham essas crianças podem ser constantemente reforçados pela interação negativa com os colegas na escola (HANDS, LARKIN, 2002), o que potencialmente acarreta menor envolvimento em atividades motoras - estruturadas ou não - (WATKINSON et al., 2001), agravando a dificuldade em tarefas motoras cotidianas. Segundo Cairney et al. (2005), é provável que crianças com dificuldades motoras

evitem as atividades corporais devido à má coordenação e à autopercepção de competência baixa.

Existe um consenso, na comunidade científica, de que o déficit motor é o problema primário dessa população e os problemas sociais e psicológicos são problemas secundários, por exemplo: baixa autoestima, habilidades sociais mais pobres, menos amizades, maior isolamento social, inadequação social e acadêmica (CAIRNEY; RIGOLI; PIEK, 2013; LINGAM et al., 2012). Todavia, os problemas secundários são considerados os maiores obstáculos para o desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras, pois as consequências sociais e psicológicas vividas por essas crianças podem comprometer significativamente a quantidade e a qualidade das experiências delas ao longo da vida, e mesmo intensificar as desvantagens que vivem no seu cotidiano. Por exemplo, o isolamento social priva a criança de uma rede de relações sociais das quais emergem práticas corporais típicas da infância e adolescência. Professores relatam que as crianças em idade escolar com dificuldades motoras têm menos amigos, são socialmente mais isoladas do que seus pares (PIEK et al., 2005; POULSEN et al., 2008) e tendem a apresentar baixa autoestima, possivelmente decorrente do número reduzido de contatos sociais e amizades (POULSEN et al., 2008).

Lingam et al. (2012) acompanharam crianças com provável TDC, identificadas pelo MABC2-teste (o qual será descrito em um tópico posterior) com desempenho abaixo do 16º percentil, avaliando-as aos 7 anos e aos 10 anos de idade quanto às dificuldades psicológicas decorrentes da condição. Os resultados mostraram que além de maior tendência para desenvolver problemas psicológicos em relação aos seus pares com desenvolvimento típico, havia vários fatores que mediarão a conexão entre as dificuldades motoras e os problemas psicológicos. Por outro lado, crianças com provável TDC que tinham maior inteligência verbal, maior autoestima, desempenho acadêmico mais forte, boas habilidades de comunicação social e que não reportaram terem sofrido bullying, foram menos propensas a desenvolver dificuldades psicológicas ao longo do tempo (LINGAM et al 2012). O que conota que os problemas secundários do TDC não são compulsórios, mas sim relacionados à diversos fatores que influenciam a trajetória de vida de cada indivíduo, entre eles as relações sociais estabelecidas entre as crianças com dificuldades motoras e o meio ambiente físico e social em que conduzem suas vidas.

Acerca dessa relações, Vygotsky (1983) apresenta suas reflexões em “Obras Escogidas V Fundamentos de defectología”, fortalecendo o pressuposto de que as desvantagens de pessoas

com deficiência (na citação, visual) estão estreitamente relacionadas com o processo histórico de constituição da sociedade em que vivemos:

O que, em última análise, decide o destino de uma pessoa não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação também não têm como objetivo completar diretamente o defeito, o que, na maioria das vezes, é impossível, mas superar as dificuldades que o defeito cria. Tanto o desenvolvimento quanto a educação da criança cega não estão tão relacionados à cegueira em si, mas às consequências sociais da cegueira (p. 19)... Se o desenvolvimento de uma criança deficiente não fosse confrontado com demandas sociais (metas), se esses processos fossem deixados no domínio das leis biológicas, se a criança anormal não fosse confrontada com a necessidade de se tornar uma determinada unidade social, um tipo social de personalidade, então seu desenvolvimento levaria à criação de uma nova espécie de homem. Mas como as metas de desenvolvimento são estabelecidas de antemão (devido à necessidade de adaptação a um ambiente sociocultural destinado a um tipo humano normal), a compensação também não flui livremente, mas por meio de um determinado canal social. Assim, o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente é socialmente condicionado de duas maneiras: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto é a orientação social da compensação para a adaptação às condições do ambiente, que foram criadas e formadas para um tipo humano normal. A profunda peculiaridade do caminho e do modo de desenvolvimento, sendo os objetivos e as formas finais comuns tanto à criança anormal quanto à normal, é, portanto, a configuração mais esquemática do condicionamento social desse processo. Daí deriva a perspectiva dupla de passado e futuro no estudo do desenvolvimento agravado por um defeito. Como o ponto de partida e o fim desse desenvolvimento são socialmente condicionados, é necessário entender cada um de seus momentos não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Com o conceito de compensação, como uma forma fundamental desse desenvolvimento, o conceito de orientação para o futuro é introduzido e todo o processo nos é apresentado como um único processo que tende para a frente com uma necessidade objetiva, orientado para um ponto final colocado antecipadamente pelas demandas da existência social (VYGOTSKI, 1983, p. 19, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Neste sentido, as desvantagens e os problemas secundários relativos à dificuldade motora têm raízes na forma como a sociedade se relaciona com fenômenos que fogem às expectativas normativas que são exigidas para uma plena “existência social”, como apresenta Vygotski (1983).

---

<sup>5</sup> Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial. Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea. Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego no tienen tanta relación con la ceguera en sí misma, como con las consecuencias sociales de la ceguera (p. 19)... Si al desarrollo de un niño deficiente no se le plantearan exigencias sociales (objetivos), si esos procesos fueran entregados al dominio de las leyes biológicas, si el niño anormal no se viera ante la necesidad de convertirse en una unidad social determinada, en un tipo social de personalidad, entonces su desarrollo conduciría a la creación de una nueva especie de hombres. Pero como los objetivos le están planteados de antemano al desarrollo (por la necesidad de adaptarse a un medio sociocultural destinado a un tipo humano normal), tampoco la compensación fluye libremente, sino por un determinado cauce social. Por tanto, el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal. La profunda peculiaridad del camino y el modo de desarrollo; siendo comunes los objetivos últimos y las formas tanto en el niño anormal como en el normal, así es la configuración más esquemática del condicionamiento social de este proceso. De aquí deriva la doble perspectiva del pasado y el futuro en el estudio del desarrollo agravado por un defecto. Ya que el punto inicial y el final de este desarrollo están socialmente condicionados, es necesario comprender cada uno de sus momentos no sólo en relación con el pasado, sino también en relación con el futuro. Con el concepto de compensación, como forma fundamental de ese desarrollo, se introduce el concepto de orientación hacia el futuro y todo el proceso se nos presenta como un proceso único que tiende hacia adelante con una necesidad objetiva, orientada hacia un punto final planteado de antemano por las exigencias de la existencia social. (VYGOTSKI, 1983 p. 19).

Outra questão para reflexão relaciona-se à terminologia hoje utilizada para denominar a condição dessa população: “transtorno no desenvolvimento da coordenação”. A palavra “transtorno” é definida como “Ato ou efeito de transtornar; situação que causa incômodo a outrem; contratempo” (HOUAISS, 2001), o que conota certo desequilíbrio, ou falta de consciência da pessoa sobre o entorno. Alguns exemplos coloquiais de como essa palavra é comumente utilizada em nossa sociedade podem ser vistas em frases como: “O trânsito intenso me causou um grande transtorno”; “Houve um contratempo no trabalho que trouxe muito transtorno para o meu dia”. Nesse contexto, segundo Bondía (2002, p19-20.):

...as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. [...] O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Assim, a construção histórica social dessa palavra é, de certa forma, a elaboração coletiva de um mito que cerca essa terminologia.

Os mitos representam a emergência de imagens das grandes experiências, de sonhos e temores (arquétipos) que a humanidade elaborou historicamente em seu longo processo de individualização. Eles emergem na consciência das pessoas e das coletividades. Conhecem metamorfoses que desdobram virtualidades escondidas garantindo-lhes atualidade histórica. Eles ajudam a entender a universalidade de certas experiências e apontam para as várias travessias que caracterizam a aventura humana (BOFF, 2014 p. 64).

Essa construção influencia a forma como a sociedade percebe e se relaciona com crianças com TDC, impactando, em maior ou menor proporção, as desvantagens vividas por essa população. No entanto, nesse estudo, não temos a intenção de sugerir uma terminologia que dê conta de minimizar problemas com origens tão profundas, e sim refletir sobre essas problemáticas que interferem na trajetória de desenvolvimento dessas crianças, as quais têm particularidades em sua forma de ser e estar no mundo.

Cabe aqui, um posicionamento sobre a terminologia adotada para esse estudo, que consiste no uso do termo **dificuldade motora**. Compreendemos as crianças com dificuldades motoras, como aquelas que encontram-se em desvantagem em relação ao envolvimento com as oportunidades disponibilizadas para os seus pares no campo de ação, e podem estar em sofrimento devido a inadequação de sua coordenação motora frente aos desafios cotidianos que fazem sentido para ela. Operacionalmente, inclui-se aí, não somente as crianças identificadas no percentil 5 (ou abaixo) de uma população, mas uma categoria que incluía também aquelas crianças classificadas como "em risco" devido ao seu desempenho situar-se entre o percentil 15 e 5, e que enfrentam desvantagens em relação a seus pares com desenvolvimento típico.

A condição da dificuldade motora não determina as desvantagens vividas pela criança. Assumindo esse pressuposto, é necessário pensar nos processos interventivos e na rede de pessoas que se relacionam (intervêm) com esses sujeitos, - sejam os familiares, os profissionais de saúde ou professores - de forma que, ao intervir, considerem a personalidade dessas crianças, buscando favorecer a compreensão dela acerca de seu potencial enquanto agentes de seu próprio desenvolvimento. A concepção sobre desenvolvimento converge há muitas décadas na direção de que a pessoa é produtora ou, ao menos coprodutora de seu desenvolvimento (LERNER, 1982). No entanto, é comum, quando se trata de pessoas com algum tipo de desvantagem, incapacidade e/ou deficiência, que a pessoa não seja ouvida na condição de sujeita de seu desenvolvimento, que seus desejos e objetivos próprios não sejam considerados na elaboração e desenvolvimento de um programa de intervenção, no qual ela deve ser o foco principal e não sua condição.

Muitos autores descrevem essa objetivação, como uma negação de sua personalidade, como mostra Barbara Enrenheich (2022) em um relato autobiográfico sobre a descoberta de um câncer de mama:

“Infelizmente há um câncer”. Levei quase todo o resto daquele dia entorpecida de medicamentos para decidir que a coisa mais detestável daquela frase não era a presença do câncer, mas a ausência de mim – pois eu, Barbara, não fui mencionada nem mesmo como um local, um ponto de referência geográfico. Onde antes havia eu – não uma presença impressionante, talvez, mas de qualquer modo, um arranjo padrão de carne, palavras e gestos – “há um câncer”. Eu havia sido substituída por ele, era o que se deduzia das palavras do cirurgião. Era isso que eu era agora, clinicamente falando: “um câncer”

Em uma obra de ficção, *A mulher foge*, Grossman apresenta o seguinte diálogo em que envolve um dos personagens que se recupera de uma longa convalescença devido a ferimento de guerra.

Durante longos meses, quase um ano, o ferimento foi o foco de atenção e preocupação de Orah e de Ilan, e de numerosos e diversificados médicos. A palavra "ferimento" foi tão falada que às vezes parecia que o próprio Avram se desmanchava e que o ferimento era a essência da sua

individualidade, como seu corpo se tornasse meramente a base a partir da qual o fermento produzia os fluidos necessários para sua existência (GROSSMAN, 2009, p.204).

Novamente fica muito claro como, muitas vezes, movido pelos mais nobres sentimentos, a forma como ajudamos pessoas com deficiência, mesmo por meio de abordagens ou técnicas suportada pelas mais robustas evidências, pode as ferir ao mesmo tempo que busca “curar”. Jean Paul Eid (2022, p.41) expressa isso de maneira magistral em também uma obra de ficção: “Se tentarmos demais curar uma criança podemos passar a impressão de que não a amamos como ela é...”

### 5.3 INTERVENÇÕES MOTORAS E TDC

- **Uma breve explicação**

Neste tópico serão apresentados estudos que indicam possíveis caminhos para intervir no desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras. O escopo da revisão abrange os estudos cuja atividades de intervenção são motoras e tem como objetivo impactar positivamente nos problemas primários e secundários decorrentes dessa dificuldade. Os estudos consultados referem-se aos participantes como portadores de TDC e em risco de TDC, mas nesse trabalho estamos usando essas expressões como sinônimo de crianças com dificuldade motora. Devido a nossa escolha em aprofundar o projeto na direção de desenhar um constructo e um programa de intervenção, optamos por nos utilizar de revisões já feitas sobre o problema da intervenção motora para essa população. A nossa intenção, grosso modo, foi identificar os principais modos de intervenção, que, particularmente, consideram os problemas que acompanham as pessoas com dificuldade motora, isto é, problemas primários e secundários. Quando se trata de estudos sobre intervenções motoras na população estudada, diversos desafios podem ser identificados. Estes incluem: dificuldades com a descrição dos programas para que possam ser replicados, e para a compreensão acerca dos fatores que favorecem o desenvolvimento e o aprimoramento da coordenação motora nas crianças. Há também dificuldades com a identificação dessa população; além da variedade de protocolos para desenvolvimento dos programas, como, por exemplo: o tempo de duração do programa e das sessões (HILLIER, 2007; BLANK et al., 2019).

Diante de todos esses desafios, os quais não conseguiremos abordar em sua plenitude neste tópico, buscamos identificar os tipos de programas interventivos mais aplicados em crianças com TDC e em risco para a condição, categorizando-os quanto às abordagens apresentadas por Blank et al., (2019) -orientação a estrutura e função, e orientação à atividade

e participação-, descrevendo as premissas que os orientam, alguns dados e reflexões propostas pelos estudiosos.

### **5.3.1 Abordagens orientadas à estrutura e função (processo)**

#### *5.3.1.1 Treinamento perceptivo motor*

De acordo com Kavale e Mattson<sup>6</sup> (1983 apud SIGMUNDSSON et al., 1998), o treinamento perceptivo-motor abrange uma variedade de procedimentos interventivos alicerçados na premissa (correta) de que as habilidades perceptivas e motoras estão funcionalmente ligadas e, para fins de intervenção, pode-se explorar uma relação causal entre elas. A partir dessa premissa, foi proposto que intervenções por meio de atividades perceptivas-motoras podem melhorar o funcionamento perceptivo-motor e acadêmico de crianças e adolescentes com TDC.

Com o objetivo de identificar a efetividade dessas intervenções, Kavale e Mattson (1983 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) realizaram uma meta-análise de 180 pesquisas que pautaram as intervenções no treinamento perceptivo-motor. Os dados dos estudos analisados apontaram uma pequena melhora nas habilidades perceptivas-motoras, mas não nas habilidades acadêmicas, indicando que a premissa proposta nesse modelo é pouco sustentável.

#### *5.3.1.2 Terapia de integração sensorial*

O termo integração sensorial foi definido por Ayres<sup>7</sup> (1972 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) como a capacidade de organizar informações sensoriais. A terapia de integração sensorial (TSI) pressupõe que a “capacidade de perceber, lembrar e planejar motoramente” é gerativa de habilidades motoras específicas. Uma das características da TSI consiste em não ensinar habilidades específicas às crianças. Assim, as intervenções propostas são constituídas por atividades que estimulam a pessoa a dominar e organizar informações sensoriais para utilizá-las no dia-dia. A TSI não é centrada na condição da dificuldade motora; a preocupação primordial reside na crença de que a melhora da condição motora tem um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico da criança.

A partir de uma revisão sistemática de literatura, Polatajko et al (1995 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar os tipos de intervenção com potencial para minimizar a dificuldade motora de crianças com TDC, nesta

---

<sup>6</sup> KAVALE, K. & MATTSON, D. One Jumped off the Balance beam: meta-analysys of perceptual-motor training. **J. Learn Disabil**, v.16, p.165-173, 1983.

<sup>7</sup> AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Western Psychological Services, Los Angeles, 1972.



pesquisa os autores concluíram que não há suporte científico suficiente para considerar a TSI como um tratamento eficaz para os problemas de crianças TDC.

### 5.3.1.3 Treinamento cinestésico

A cinestesia é compreendida como a capacidade de reconhecer a localização espacial do corpo, orientação, peso e força exercida pelos músculos, a partir de estímulos que não sejam visuais, auditivos ou verbais (HOWARD & TEMPLETON<sup>8</sup>, 1966 apud LORD & HULME, 2008). Para Bairstow & Laszlo<sup>9</sup> (1988 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) a cinestesia é essencial para o aprendizado e desempenho de ações motoras habilidosas, pois fornecem informações (para quem desempenha a ação) acerca da situação inicial do movimento, na avaliação, detecção e correção dos movimentos. Portanto, as intervenções em crianças com dificuldades motoras deveriam concentrar-se neste sistema cinestésico.

Em um estudo desenvolvido por Bairstow & Laszlo (1988 apud SIGMUNDSSON et al., 1998), foram apresentados dados que indicam que crianças com TDC que receberam o treinamento cinestésico (considerando os componentes do *Kinaesthetic Sensitivity Test- KTS*)<sup>10</sup> melhoraram também no *Test of Motor Impairment - (TOMI)*<sup>11</sup>, enquanto as crianças que não participaram da intervenção não aprimoraram as habilidades motoras verificadas no teste. Polatajko et al (1995 apud SIGMUNDSSON et al, 1998), replicaram o estudo de Laszlo (1988) e sugerem, com base nas evidências encontradas, que pode não ser o treinamento cinestésico em si (as atividades motoras do programa) o que impulsionou a melhora nas dificuldades

---

<sup>8</sup> HOWARD, I. P.; TEMPLETON, W.B. **Human Spatial Orientation**. New York: Wiley, 1966.

<sup>9</sup> BAIRSTOW, . J. & LAZLO, J. I. Kinaesthetic sensitivity to passive movements and its relationship to motor development and motor control. **Dev. Med. Chil Neurol.**, v.23, p. 606-616, 1981.

<sup>10</sup> LAZLO, J. I., & BAIRSTOW, P. J. **The Kinesthetic Sensitivity Test**. Subiaco, Australia: Senkit, 1985

O Teste de sensibilidade cinestésica de Laszlo e Bairstow, foi desenvolvido para avaliar a acuidade cinestésica, e a percepção e memória cinestésicas isoladamente de todas as outras modalidades sensoriais. O subteste de acuidade cinestésica foi projetado para medir a precisão ou exatidão da percepção cinestésica, enquanto o teste de percepção e memória foi projetado para medir o armazenamento de traços de memória cinestésica.

<sup>11</sup> WHITING, H.T.A; CLARKE, T. A; MORRIS, P. R. A clinical validation of Stott test of motor impairment, **Brit. J. Soc. Clin. Psychol**, v. 8, p. 369-386, 1975.

O TOMI foi concebido como uma avaliação diagnóstica capaz de identificar crianças, em idade escolar, que apresentam dificuldade em realizar tarefas simples de coordenação que envolvam equilíbrio estático, coordenação mão-olho, coordenação de corpo inteiro, destreza manual e movimentos simultâneos dos membros. Neste teste, são propostas tarefas correspondentes à faixa etária da criança que está sendo avaliada. A cada falha, em qualquer item, o item correspondente é realizado no próximo nível de idade abaixo, até que todos os itens em uma faixa etária sejam concluídos de forma satisfatória. A falha, independente do item, registra dois pontos para a pontuação final. A criança será identificada com deficiência motora se sua pontuação for igual ou superior a 10, ou se houver falha em qualquer item, mais de três anos abaixo da faixa etária da criança.

apresentadas por crianças com TDC, mas sim as estratégias para o treinamento, que consistiram em treinamento direto e repetitivo de habilidades específicas.

Sims et al<sup>12</sup> (1997 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) realizou uma investigação para avaliar a eficácia do treinamento cinestésico. Neste estudo, os participantes foram divididos em dois grupos, onde ambos foram testados com o *KTS* e o *TOMI*. Um grupo recebeu o treinamento cinestésico e o outro não recebeu o treinamento. Os autores verificaram que ambos os grupos aprimoraram seu desempenho no *TOMI* e no *KST*, porém o grupo que participou do treinamento cinestésico apresentou melhor desempenho em ambos os testes ao final do estudo, quando comparados os grupos. Os autores chegaram à conclusão de que estas melhorias na capacidade motora poderiam ser atribuídas ao próprio *KST*. O procedimento utilizado para aplicar o *KST* (teste desenvolvido pelos pesquisadores Bairstow & Laszlo) pode ter servido como um método de treinamento. No procedimento proposto no teste, as tarefas são desenvolvidas passo a passo, e de acordo com o sucesso ou falha de cada criança avaliada a próxima tarefa tem um nível mais difícil ou mais fácil.

De forma geral, o programa de treinamento cinestésico proposto por Bairstow & Laszlo<sup>13</sup> (1988 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) envolve quatro princípios gerais, que são utilizados na aplicação do *KST*, e que podem ter contribuído com os resultados identificados no estudo: 1- é um programa intensivo com sessões curtas e diárias; 2- o nível de dificuldade das tarefas é gerenciado pela criança e a dificuldade das tarefas é aumentada gradualmente de acordo com o sucesso ou insucesso da criança; 3- o feedback positivo é frequente à criança; 4- estímulo ao automonitoramento das tarefas diárias.

#### 5.3.1.4 Fisioterapia

A fisioterapia como um método para intervir em crianças com TDC possui poucos programas específicos para essa população e o que acontece na prática clínica é que são adaptados programas originalmente desenhados para atender crianças com problemas de aprendizagem geral (SIGMUNDSSON et al., 1998). Schoemaker et al<sup>14</sup> (1994 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) em seu estudo identificou que os programas em fisioterapia oferecidos são comumente baseados no treinamento sensório-motor (treinamento de equilíbrio

---

<sup>12</sup> . SIMS, K, HENDERSON, S. E., HULME, C., MORTON, J. The remediation of clumsiness I: an evaluation of Laszlo's kinaesthetic approach. **Dev Med Child Neurol**; v. 38, P. 976-87, 1997.

<sup>13</sup> BAIRSTOW, . J. & LAZLO, J. I. Kinaesthetic sensitivity to passive movements and its relationship to motor development and motor control. **Dev. Med. Chil Neurol.**, v.23, p. 606-616, 1981.

<sup>14</sup> SCHOEMAKER, M. M., HIJKEMA, M. G. J. & KALVERBOER, A. F. Physiotherapy for clumsy children: na avaliação study. **Dev. Med. Neurol.** v. 36, p. 143-155, 1994.

recuperado, pular, saltar, escalar, habilidades com bolas e balões, bater em um ritmo, arremessar e pegar bolas, pisar em diferentes superfícies, habilidades manipulativas, etc), baseados na alegação de que várias habilidades estão na base do desempenho motor e que ao aprimorar essas habilidades a performance motora irá melhorar.

Em um estudo realizado pelo período de três meses por Schoemaker et al (1994 apud SIGMUNDSSON et al., 1998), crianças com TDC participaram de sessões de fisioterapia (realizadas individualmente) duas vezes por semana com a duração de 45 minutos cada. As crianças receberam a intervenção do mesmo profissional e as avaliações do *TOMI* e *ABC Test (General Coordination Test)*<sup>15</sup> foram realizadas de forma independente (o terapeuta que realizou a intervenção não teve acesso aos dados dos testes). Após os três meses de intervenção, o grupo de crianças com dificuldades motoras que participou da intervenção em fisioterapia teve uma melhora significativa em seu desempenho, enquanto o grupo controle (também formado por crianças com dificuldades motoras) permaneceu sem melhoras. É importante ressaltar que os princípios de Laszlo et. al (1988) e da Terapia cognitivo-afetiva (ver no tópico 5.3.2.1) fizeram parte do programa que atendeu as crianças do grupo interventivo (induzir um senso de competência na criança, evitar a falha e oferecer feedback positivo independente da performance correta do movimento).

### **5.3.2 Abordagens orientadas à atividade e participação (tarefa)**

#### **5.3.2.1 Treinamento cognitivo-afetivo**

O treinamento cognitivo-afetivo é um conjunto de princípios proposto por Bairstow & Laszlo (1988 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) que consiste em: propor sessões interventivas diárias de curta duração; utilizar um método adaptativo de controle de dificuldade da tarefa para cada criança; e *feedback* positivo frequente.

Sims et al (1997 apud SIGMUNDSSON et al., 1998), realizou um estudo em que comparou os dados de três grupos de crianças com dificuldades motoras: um grupo recebeu o treinamento cognitivo-afetivo em três tarefas motoras (rastreamento visuomotor, desenho e mímica); o segundo grupo recebeu treinamento cinestésico e o terceiro, grupo controle, não realizou intervenção alguma. Os grupos que participaram das intervenções, tanto o grupo de intervenções cognitivas-afetivas como do treinamento cinestésico, apresentaram melhor desempenho na avaliação final (os testes utilizados foram o *KTS* e o *TOMI*), ou seja,

---

<sup>15</sup> BURTON, A.W; MILLER, D. E. Movement Skill Assessment. Champaign: Human Kinetics, 1998.

apresentaram melhora no desempenho de atividades que envolvem coordenação motora. Já o grupo controle não teve alterações em seu desempenho. Sims et al (1997) concluíram que a melhora no desempenho dos grupos que participaram das intervenções se deve mais aos princípios gerais que alicerçaram o treinamento cinestésico e o treinamento afetivo-cognitivo do que aos princípios específicos que caracterizam cada treinamento. As diferenças apresentadas entre os dois grupos de intervenção é que o grupo do treinamento cinestésico apresentou melhora na sensibilidade cinestésica e na coordenação motora de forma geral, enquanto o grupo de treinamento cognitivo-afetivo apresentou um aprimoramento na coordenação motora geral.

#### 5.3.2.2 Intervenções na tarefa específica

As intervenções na tarefa específica pautam-se na suposição de que múltiplos subsistemas devem ser organizados e limitados de maneiras específicas para que emerja uma solução para a tarefa (SIGMUNDSSON et al., 1998). Este ponto de vista deriva da alegação de Henry<sup>16</sup> (1968 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) de que habilidades unitárias como coordenação e agilidade são específicas para uma tarefa ou atividade. Essa proposta, apresentada por Revie & Larking<sup>17</sup>(1993 apud SIGMUNDSSON et al., 1998) para atender crianças que apresentam TDC, é um modelo que contrasta com os métodos orientados para os elementos básicos do movimento (para o processo).

Em um estudo sobre essa abordagem de intervenção, dois grupos de crianças com dificuldades motoras participaram de um programa geral de atividades motoras pelo período de 9 semanas, totalizando 16 horas de intervenção. Em cada intervenção de 50 minutos, 10 minutos eram utilizados para ensinar duas tarefas específicas e os outros 40 minutos o professor conduzia a intervenção considerando as necessidades de cada criança. Ao término do programa, as crianças demonstraram melhora significativa nas tarefas específicas ensinadas. Já nas tarefas que não foram trabalhadas de forma específica no programa não houve melhora no desempenho, dados que suportam a hipótese do método tarefa específica para crianças com TDC (REVIE & LARKING 1993 apud SIGMUNDSSON et al., 1998).

---

<sup>16</sup> HENRY, F. M. **Specificity vs generality in learning motor skills**. In Brown R. C., Kenyon G. S. (Eds.), *Classical studies on physical activity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, P. 331–340, 1968.

<sup>17</sup> REVIE, G. & LARKIN, D. Task-specific intervention with children reduces movement problems. **Adap. Phys. Act Quart.**, v.10, p. 29-41, 1993.

### 5.3.2.3 Orientação cognitiva para desempenho ocupacional diário (CO-OP)

As intervenções a partir da Orientação cognitiva para desempenho ocupacional diário, são centradas, particularmente, no uso de estratégias para facilitar a aquisição de habilidades ocupacionais (atividades de lazer e atividades funcionais em casa e na escola). Neste tipo de intervenção, a criança é encorajada a formar um modelo mental de como realizar uma tarefa. A partir da proposição de problemas a serem solucionados (estratégia da descoberta guiada MOSSTON, 1986), as crianças são estimuladas a gerar um objetivo para a tarefa, planejar, realizar a ação e refletir sobre como foi seu desempenho (objetivo, plano, fazer, verificar) (POLATAJKO; MANDICH, 2004).

SMITS-ENGELSMAN et al., (2013) realizaram um estudo com o objetivo de revisar sistematicamente as evidências sobre a eficácia das intervenções motoras em crianças com TDC. Neste estudo, a eficácia do *CO-OP*, foi identificada, e crianças com TDC demonstraram gerar estratégias mais eficazes, quando atendidas com um programa baseado na *CO-OP*, do que crianças com TDC que participaram de outros tipos de intervenção – Terapia sensório-integrativa e atividades motoras gerais -. Os autores ressaltaram que as crianças com melhor habilidade verbal tendem a ser favorecidas em abordagens em que a linguagem desempenha um importante papel mediador.

### 5.3.2.4 Treinamento de tarefas neuromotoras (NTT)

O treinamento de tarefas neuromotoras (*NTT*), baseia-se em uma abordagem da neurociência cognitiva para o controle motor, que identifica vários processos de controle cognitivo e motor envolvidos durante a preparação e a execução de tarefas motoras funcionais, como o processamento de informações relacionadas à tarefa motora, o planejamento e o início da ação (NIEMEIJER et al, 2007). A *NTT* considera como as tarefas podem ser manipuladas para proporcionar alguma vantagem para a criança com TDC (SMITS-ENGELSMAN et al., 2013).

A partir de uma revisão sistemática e metanálise que incluiu 26 estudos sobre a eficácia de intervenções motoras em crianças com TDC, Smits-Engelsman et al (2013) apontaram a *NTT* como uma abordagem que pode favorecer o aprimoramento de habilidades motoras grossas e finas em crianças com TDC e em risco para a condição.

### **Considerações sobre intervenções motoras e TDC**

Os dados dos estudos consultados revelaram que as intervenções orientadas para a atividade e participação (orientadas para a tarefa) podem ter um efeito positivo sobre desempenho das habilidades motoras de crianças com dificuldades motoras. Além disso, os

estudos mostraram que ambos, intervenções orientadas para a atividade e intervenções orientadas para a função corporal (orientadas ao processo) podem ter efeitos positivos sobre as ações motoras (SMITS-ENGELSMAN et al., 2018; BLANK et al., 2019). Reforçando o que vem sendo apresentado nas pesquisas; que as crianças identificadas com dificuldades motoras devem receber algum tipo de intervenção motora, e, que, intervir é melhor do que do que não intervir (SIGMUNDSSON et al., 1998; SMITS-ENGELSMAN et al., 2018; BLANK et al., 2019).

Devido às várias abordagens descritas pelos estudos, existe uma tendência em agrupá-las. Retomando Blank et al (2019), a categorização propostas pelos autores indica que existe uma terceira possibilidade para as intervenções motoras, a participação. No entanto, o documento aponta que, apesar da nova nomenclatura, as intervenções orientadas à atividade e à participação estão no cerne da orientação à tarefa. Neste sentido, o treinamento e aperfeiçoamento de tarefas específicas é um dos pressupostos para aprimorar a participação de crianças com dificuldades motoras, o que remonta ao paradigma da integração, onde a criança precisa estar preparada, de alguma forma, para poder efetivar sua participação na sociedade, sem considerar que as desvantagens e prejuízos estão enraizados nas relações sociais estabelecidas e não especificamente na coordenação motora da criança<sup>18</sup>.

O presente estudo, considera a dimensão da participação proposta por BLANK et al., (2019) a partir do paradigma da inclusão, preconizando a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independente da deficiência ou condição da pessoa, para assim, construir colaborativamente, com base no *design* proposto nesta tese, o Programa de Intervenção Pedagógico-Motor Ativista (PIPMA).

A participação da pessoa na sua intervenção, como sujeito do processo (em vez de objeto), particularmente em seu cotidiano, é algo pouco destacado nos estudos de intervenção. Mesmo que seja autoevidente que se uma criança com dificuldade motora modificar a sua relação com o seu cotidiano, no que se refere a cultura corporal, sua condição motora alcançaria o melhor desfecho possível. Predominantemente, as intervenções estão suportadas no paradigma da integração, isto é, procura-se isoladamente em seu cotidiano “remendar” o seu defeito, porque a premissa dessas intervenções é que o problema se reduz a condição primária: ao problema motor.

---

<sup>18</sup> Não temos a pretensão de minimizar os problemas que a dificuldade com a coordenação motora pode acarretar, mas sim deslocar o foco das atenções para as relações que as crianças com dificuldades motoras estabelecem no ambiente físico e social, evitando reduzir essas pessoas ao problema motor

Á atenção a participação é uma forma de escutar e acolher a necessidade de a criança engajar-se de forma autoral no processo de desenvolvimento da ação motora em meio ao campo de ação individual. Implica na primazia da pessoa sobre a condição médica, uma superação, como foi indicado anteriormente, da condição de objeto da intervenção e não sujeito, como a linguagem estatística, tirada de seu contexto, ilustra bem. A criança não é mais criança, mas um mosaico de variáveis dependentes. A “cura” não está associada a criança, mais aos seus sintomas. A pessoa é reduzida a sintomas.

Os conceitos de agência, coconstrução e aprendizado, referências do processo interventivo do PIPMA busca colocar os sujeitos da comunidade interventiva no centro da intervenção e na fronteira a partir de onde também vivem o seu cotidiano.

#### 5.4 TEORIA DA AÇÃO SIMBÓLICA: CAMPO DE AÇÃO

A partir do nascimento de uma criança, é comum que os pais e pessoas próximas fiquem atentos aos marcos do desenvolvimento motor alcançados por essa criança, como por exemplo: o rolar, o sentar-se, o engatinhar, o andar, entre outros. A preocupação com o aprimoramento e manutenção da coordenação e desempenho de ações motoras é algo que perdura por toda a vida, mas é acentuado durante a infância, uma vez que a criança, em determinado momento, precisará atender as demandas cotidianas em casa, na escola e em outros ambientes. Especialmente nessa fase, essa preocupação pode ser considerada legítima, pois a criança é essencialmente caracterizada pelas ações e qualidade das ações que consegue desempenhar nos ambientes onde conduz sua vida.

Na perspectiva da teoria da ação simbólica, o termo ação refere-se a uma atividade orientada por uma meta, desenvolvida em um contexto específico e que deverá, a partir de um certo número de técnicas instrumentais, permitir à pessoa preencher as lacunas entre a intenção inicial e a concretização da meta (BOESCH, 1991). Uma unidade de ação é formada por subações incompletas em si mesmas, e seus significados dependem da meta principal que regula a ação em todas as suas fases. Assim, para o autor a ação é um processo sistêmico que abrange a formação da meta, o processo para alcançá-la, o alcance da meta e o contexto em que é desenvolvida.

- Fases da ação

Fase inicial:

Na fase inicial da ação ocorre a formação da meta, uma representação da intenção para agir pautada no contexto e nas condições internas da pessoa, a qual lança mão de experiências

passadas, do presente e de seus desejos futuros para realizar arranjos e elaborar um cenário para uma única ação ou para uma sequência de ações (BOESCH, 1991). De acordo com Simão (1998), nessa fase da ação estão presentes dois outros aspectos importantes: a antecipação, revestida de valores pessoais fundados sobre uma concepção global de mundo (religião, filosofia, visões, entre outras), mais relacionada com as constatações conscientes; e a motivação para agir presente na qualidade simbólica da meta elaborada pelo agente. Essa possibilidade de atribuição de símbolos e valores motivadores são as engrenagens que alavancam as ações.

Desse ponto de vista, a ação é concebida como um fenômeno de profunda polivalência, impregnada de cognições, emoções, percepções e significados que ganham sentido pelo agente (de forma dinâmica), transformando o mundo objetivo (meio ambiente) em seu mundo percebido, sentido e vivido.

Na fase inicial da ação o agente elabora uma representação para agir. Essa representação pode ser constituída através do processo de imitação, construção e centração, que não se excluem mutuamente (BOESCH, 1991). Para esses três processos Boesch (1991) lança as seguintes questões orientadoras: Como a pessoa escolhe a meta? (seleção da meta), como estrutura a meta? (formação da meta), Como a integra a sua situação real? (assimilação da meta), como coloca excitação suficiente para agir concretamente? (excitação da meta).

Na elaboração da representação para agir a partir da imitação, um modelo é escolhido para ser seguido. Esse processo não exclui a subjetividade do agente - compreendida como o fazer, o pensar e o agir próprios da pessoa -, uma vez que, mesmo sendo uma imitação, o agente precisará selecionar o modelo a seguir, ponderar os aspectos positivos e negativos de sua escolha e ajustá-lo às suas características pessoais e ao contexto. Para as crianças, encontrar um modelo social não é difícil, nas sociedades atuais, a cada momento a criança deseja ser algo diferente e alcançar metas diversas, de modo que o maior obstáculo é estruturar a meta e dar-lhe significado e apelo para agir (BOESCH, 1991; SIMÃO, 1998).

Vale ressaltar que nem sempre uma imagem da meta é o suficiente para que o agente inicie uma ação, como ocorre na formação da representação pela imitação. Nesse caso, o processo de construção da meta para agir é necessário. Na construção da meta, o agente a partir de avaliações constantes - mais afetivas que racionais - sobre valor potencial da meta, as funções dessa meta em seu campo de ação, o custo e renúncias necessárias em favor dessa meta, elabora e atribui valores à representação para agir (SIMÃO, 1998).



No que concerne à centração, a formação de meta é dada por um súbito apelo do objeto pela pessoa, como por exemplo quando uma criança deseja um brinquedo que acabou de ver em uma loja (BOESCH, 1991; SIMÃO, 1998). Na centração o agente sente-se compelido a agir, a escolher meios para alcançar a meta que o atraiu subitamente.

Além disso, Simão (1998, p.61), a partir de Boesch (1991), aponta a importância do apelo da meta para a pessoa “quanto ao papel que ela (meta) pode desempenhar no estabelecimento da consistência da relação eu-mundo”. No processo de constituição da meta, o agente a reveste de significado atribuindo-lhe “valor de adequação para a coerência da relação eu-mundo” (em que medida a meta complementa a relação eu-mundo que já encontra-se em desenvolvimento), enfatizando o potencial subjetivo-afetivo na elaboração da meta.

De acordo com Simão (1998), independente do processo para a formação da meta, todas as decisões são essencialmente subjetivas, o que significa que são formadas de maneira arbitrária, pessoal e única. Dessa forma a noção de subjetividade está estreitamente relacionada a condição de irrepetibilidade.

A autora destaca que nas três possibilidades para elaboração da meta (imitação, construção e centração) o agente realiza escolhas continuamente, de forma que ele renuncia à algumas “coisas” para alcançar outras. Esse processo tem um custo, pode ser doloroso ou prazeroso, que é orientado por valores afetivos, morais e éticos (SIMÃO, 1998).

#### Fase processual:

Na fase processual da ação (execução da ação) é caracterizada pela regulação entre a imagem, o valor e símbolo que o agente fez da meta e o objetivo que será atingido, o qual, depois de atingido, frequentemente não corresponde ao que foi imaginado. Nessa fase, o agente busca, a todo momento, diminuir a distância entre o que deveria ser e o que efetivamente será concretizado, buscando satisfazer-se com a realização da ação. Essa regulação se dá com o aumento e/ou diminuição da energia emocional aplicada para a ação desempenhada, apontando que a representação e o valor de uma meta podem ser alterados no decorrer dessa fase (BOESCH, 1991). De acordo com Simão (1998), ao agir a pessoa modifica não somente o ambiente, mas também seu próprio potencial motivacional (potencial de ação).

#### Fase final:

Na fase final da ação, quem decide se ela foi concluída ou não é o agente, que avalia a proximidade entre a representação da meta desenvolvida e o efeito da ação. Esse processo é sustentado por fatores racionais e emocionais. A avaliação pode findar uma ação ou pode ser disparadora para sucessivas ações, sendo o sucesso ou o fracasso, do ponto de vista do agente,

reguladores do fluxo de ação. Nesta dinâmica há três possibilidades para caracterizar a finalização de uma ação: 1- o agente acredita que conseguiu atingir a meta, 2- ele considera não ser capaz de atingir a meta, 3- ele não tem motivação para alcançá-la (BOESCH, 1991).

Ao agir a pessoa atribui significados que são arrançados em conformidade com o mundo objetivo, compreendido aqui como o meio ambiente, mundo biogeográfico, que também é caracterizado mentalmente pelos seres humanos conferindo status aos ambientes que são definidos pelas ações que nele são desenvolvidas. A partir dessa dinâmica as pessoas elaboram seus espaços de ação individual, que são desenvolvidos de maneira indissociada da construção dos espaços de ação individual de outras pessoas. Neste processo de elaboração dos espaços individuais, as pessoas consideram e negociam os significados com outrem e constroem os espaços de ação coletivos, isto é, cultura. Dessa forma, a cultura é vista como um constructo dinâmico, em constante movimento, e que na visão de Boesch (1991) e Simão (1998), não pode ser dissociada da ação.

A teoria da ação simbólica indica unidade entre o agente e a cultura, que Simão (2012) apoiada na lógica co-genética de Herbst<sup>19</sup> (1995) explicita em uma unidade triádica entre o “eu e o outro imerso na cultura” em uma relação “tríplice co-genética” (gênese), apontando relações de coexistência e co-desenvolvimento (eu-outro-cultura).

- " 1. Ela é co-genética: os três elementos que são gerados vêm à existência juntos.
2. Ela é não-separável: não podemos tomar os elementos separadamente (...) não podemos tê-los inicialmente separadamente e depois juntá-los (...).
3. Ela é não redutível: não pode haver menos que três componentes (...) se qualquer um dos componentes for retirado, então todos os três desaparecem junto.
4. Ela é contextual: nenhum dos componentes tem características individualmente definíveis (...) eles não têm nenhuma característica intrínseca que lhes pertença (...) os componentes são individualmente não definidos, mas cada um é definível em termos dos outros dois" (Herbst, 1995 citado por Simão, 2012, p. 4004).

De acordo como Simão (2012), complementando as noções apresentadas por Herbst (1995) e Boesch (1991), a experiência do agente encontram-se na fronteira dessa unidade triádica e o significado só emerge em relação ao que é, ou deveria ser, ou era desejável que fosse. O significado não é propriedade individual, mas está em relação, isto é, na fronteira, que somente existe a partir dos outros dois componentes. A partir dessa compreensão, entende-se que os significados atribuídos pelos agentes na dinâmica das relações triádicas são enraizadas

---

<sup>19</sup> HERBST, D. P. What happens when we made a distinction: an elementary introduction to co-genetic logic. In: T. A. Kindermann & J. Valsiner (Eds.) **Development of PersonContext Relations**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 67-79, 1995.

na subjetividade de cada pessoa e estendidos ao mundo objetivo. Assim, o meio ambiente (mundo objetivo) transforma-se no que Boesch (1991) denomina como campo de ação.

O campo de ação é caracterizado como “todas as oportunidades e condições que uma cultura oferece para as pessoas que dela fazem parte, mesmo que esta não tenha consciência de que aquelas condições estão em vigor” (BOESCH, 1991 apud SIMÃO, 1998 p.64). O conceito de cultura como campo de ação evidencia como uma pessoa embebida do que é concreto, vive um mundo que é ideacional, imerso em significados atribuídos por ela, que são elaborados e reelaborados a partir dos jogos entre os significados próprios e os das outras pessoas sobre o mundo objetivo. A formação do campo de ação individual é um processo único e contínuo na vida de cada pessoa (BOESCH, 1991; SIMÃO, 1998).

Pode-se considerar então, que o campo de ação consiste no próprio agente embebido nesta dinâmica de significados, individuais e coletivos, expressando sua existência a partir de suas ações no mundo objetivo, construindo sua própria identidade.

Na perspectiva da Teoria da Ação Simbólica, as experiências dos agentes são vividas sob a ótica de um “eu acional” - eu correndo, eu falando, eu movimentando -(Sanchez, 2017), indicando que a pessoa é fundamentalmente caracterizada pelas ações que desempenha. A sensação de ser capaz de funcionar com sucesso num campo de ação é denominado por Boesch como potencial de ação. O potencial de ação pode ser caracterizado como o sentimento de confiança atribuído pelo agente em realizar ações com desfecho positivo (do ponto de vista de quem age/do ator) para alcançar sua meta (BOESCH, 1991). É uma percepção subjetiva do resultado da ação, independentemente de ser bem ou malsucedida. Assim, quando uma criança, frequentemente, não se percebe como um “eu acional” positivo pode haver consequências que irão afetar a forma como habita o campo de ação, reduzindo-o ao estritamente necessário para a condução de sua vida cotidiana, podendo influenciar de forma negativa (no limite mais pobre) a construção de sua identidade e seu processo de desenvolvimento. Sobre isso, Brandtstädter (2006, p. 527, tradução nossa):

Até que ponto as restrições contextuais externas se ajustam, ou podem ser realizadas para se adequar com interesses e potenciais pessoais, afeta profundamente o equilíbrio a longo prazo de sucessos e fracassos, ou de ganhos e perdas de desenvolvimento na história de vida do indivíduo. Experiências recorrentes de fracasso prejudicam o senso de controle pessoal e autoeficácia e podem promover uma tendência a evitar tarefas e opções de desenvolvimento que envolvam risco de fracasso; no entanto, são precisamente esses desafios que oferecem oportunidades para um maior desenvolvimento pessoal

O agente continuamente se esforça para otimizar seu potencial de ação que decorre de assimilações dinâmicas das experiências vividas. O fortalecimento do potencial acional pode

acontecer de diferentes formas e mesmo em situações aparentemente desconfortáveis ao agente, como por exemplo: mesmo não conseguindo andar de skate na posição esperada a criança é capaz de deliciar-se com o descer pequenas rampas sentado, ou mesmo não conseguindo pintar um desenho perfeitamente, ela é capaz de realizar riscos e rabiscos e satisfazer-se com a experiência e com o resultado de sua ação.

O contrário também pode acontecer e o sentimento de inadequação pode acometer um músico profissional, um ginasta habilidoso ou qualquer outra pessoa. As pessoas tendem a subestimar seu potencial acional, seja de maneira momentânea ou de forma permanente (BOESCH, 1991).

Sentir-se como eu-acional potente não apresenta caráter determinístico. As alterações, que ocorrem constantemente, na tríade eu-outro-cultura influenciam o sentimento de ser capaz e a agência da pessoa. Em crianças com dificuldades motoras, intervir para que a dificuldades (deficiência primária) não determinem seu potencial de ação e sua agência nos ambientes em que conduz a sua vida, pode influenciar seu campo de ação e seu processo de desenvolvimento humano, aqui compreendido como “um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PNUD, 2016, p.9).

Agente, no sentido ao qual nos referimos neste texto, implica um agir caracterizado pelo domínio das condições da sua existência (BOESCH, 1991). Um agente toma posse de suas potencialidades e dificuldades, realizando escolhas sobre as oportunidades para o desenvolvimento próprio. Tornar-se agente é parte de um processo dialógico e subjetivo. Durante a infância, a agência da criança tem estreita relação com a forma como as pessoas de seu círculo social de convivência a percebem e se relacionam com ela. Neste estudo nos propomos intervir em crianças com dificuldades motoras na direção de otimizar seu potencial de ação e potencializar sua agência, buscando contribuir para que a criança perceba as disponibilidades do campo de ação e suas possibilidades de escolha enquanto agentes de seu próprio desenvolvimento.

## 5.5 CLIMA DE MOTIVAÇÃO PARA MAESTRIA: TARGET

A motivação é um processo que influencia o início, o sentido, a magnitude, a perseverança, a permanência e a qualidade das ações das pessoas (MAEHR e ZUSHO, 2009). Em um ambiente educacional a motivação é um aspecto importante a ser considerado, pois apresenta implicações para o envolvimento e qualidade do aprendizado do aluno:

Quando falamos de motivação como um resultado, estamos nos preocupando com a "motivação para aprender" dos alunos. Se valorizarmos o desenvolvimento de uma motivação para aprender nos alunos, estaremos nos preocupando com o fato de os alunos iniciarem atividades de aprendizagem e manterem um envolvimento na aprendizagem, bem como um compromisso com o processo de aprendizagem. Escolas e professores eficazes são aqueles que desenvolvem metas, crenças e atitudes nos alunos que sustentarão um envolvimento de longo prazo e que contribuirão para um envolvimento de qualidade na aprendizagem (AMES, 1990, p. 410, tradução nossa)<sup>20</sup>.

Segundo Ames (1992), as características ambientais percebidas pelos alunos no processo educativo influenciam diretamente sua motivação. Para essa autora, a estrutura dos ambientes de intervenção pedagógica oferece pistas aos alunos e interfere na maneira como interpretam seu próprio desempenho. Com base na concepção de motivação atrelada ao ambiente de intervenção e relacionada com as características da personalidade de cada sujeito, Ames (1992) apresenta processos denominados orientações motivacionais, que são divididos em orientação ao ego e orientação à maestria.

No caso da orientação para o ego, no decorrer do aprendizado os sujeitos avaliam seu desempenho a partir da comparação com seus colegas, valorizando seu desempenho ao superá-los (referencial normativo). Quando a orientação é para a maestria, a experiência de se envolver e aprender, de dominar a tarefa e progredir pessoalmente proporcionam uma avaliação positiva sobre seu desempenho e competência (AMES, 1992). Essa concepção sugere que os ambientes de intervenção podem estar orientados para o ego ou para a maestria e que ao implementar climas motivacionais nesses ambientes, pode-se influenciar a forma de engajamento (e todo o processo acional, ver discussão no tópico anterior) dos alunos com as atividades.

Ames e Archer (1988) apresentam critérios que possibilitam identificar uma intervenção com clima orientado para o ego ou para a maestria:

Quadro 1- Referências para orientação ao ego e à maestria

<b><u>Características</u></b>	<b><u>Orientação ao Ego</u></b>	<b><u>Orientação à Maestria</u></b>
<b>Definição de sucesso</b>	Alcançar o desempenho normativo.	Aprimoramento de si mesmo.
<b>Valor</b>	Centrado no alcance de um padrão/normativo.	Centrada no esforço e aprendizado de cada sujeito.

<sup>20</sup> When we talk about motivation as an outcome, we are concerned with students' "motivation to learn". If we place a value on developing a motivation to learn in students, we are concerned with whether students initiate learning activities and maintain an involvement in learning as well as a commitment to the process of learning. Effective schools and effective teachers are those who develop goals, beliefs, and attitudes in students that will sustain a long-term involvement and that will contribute to quality involvement in learning (AMES, 1990)

<b>Motivos de satisfação</b>	Aproximar-se ou atingir um padrão de desempenho.	Capacidade de esforçar-se e trabalhar para aprimoramento próprio.
<b>Orientação do professor</b>	Performance	Aprendizado
<b>Visão dos erros</b>	Os erros são obstáculos a serem superados para melhorar.	Os erros fazem parte do aprendizado.
<b>Atenção</b>	Desempenho normativo	Processos de aprendizado
<b>Razões para esforço</b>	Alcançar um desempenho padrão/normativo.	Aprender algo novo
<b>Avaliação</b>	Centrada no desempenho normativo/padrão.	Centrada no processo de aprendizado.

Fonte: Adaptado de Ames & Archer (1988).

A natureza multidimensional de intervenções com clima motivacional orientado para maestria pode ser pensada e organizada a partir da estrutura proposta por Epstein (1988), denominada TARGET. Essa estrutura didática parte do princípio de que, no ambiente de intervenção, os alunos devem desenvolver atividades que sejam direcionadas às suas potencialidades considerando seus interesses, em uma variedade de tarefas, trabalhando em pequenos grupos cooperativos com capacidades mistas, e que exercitem sua autonomia. O esforço, o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades devem ser reconhecidos e avaliados de forma privada em relação a critérios autorreferenciados. Além disso, as oportunidades de aprendizagem devem possibilitar o tempo máximo de prática, considerando as necessidades individuais dos alunos (AMES, 1992).

A estrutura TARGET se trata de um acrônimo para designar as várias dimensões observadas no processo de ensino-aprendizagem, que se manipuladas adequadamente podem criar um cenário fecundo para a adoção de uma orientação motivacional para maestria no contexto educacional: T – *task* /tarefa; A – *authority* /autoridade; R – *recognition*/reconhecimento; G – *grouping*/grupo; E – *evaluation*/avaliação; T – *time*/tempo, (EPSTEIN, 1988).

A "tarefa" refere-se ao conteúdo e sequência da proposta de ensino, aos níveis de dificuldade das atividades e ao material necessário para o desenvolvimento das aulas (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL, 2006).

A “autoridade” representa o equilíbrio na tomada de decisões entre professor e alunos. Estes devem compartilhar responsabilidades sobre as escolhas, direções, estrutura de regras,

monitoramento dos trabalhos, compondo e reforçando as regras (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL, 2006).

O “reconhecimento” está relacionado ao encorajamento e conscientização dos professores sobre o esforço dos alunos. O comportamento e a ação pedagógica do professor são fundamentais para reconhecer os esforços, as realizações, o progresso individual e estabelecer uma estrutura formal e informal de prêmios e incentivos para reforçar esse reconhecimento (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999a).

A dimensão “grupo” está relacionada ao respeito pelas diferenças e similaridades das características dos estudantes (por exemplo, sexo, raça, habilidades, objetivos ou interesses), para a organização das atividades de ensino. Neste sentido, a interação entre os alunos permite o reconhecimento de diferenças e semelhanças e as características plurais de cada um dos estudantes. O professor, portanto, tem o desafio de organizar um ambiente em que as diferenças sejam compreendidas e aceitas e os participantes desenvolvam sentimentos grupais de companheirismo (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL, 2006).

A “avaliação” é a estrutura que determina um sistema efetivo o qual direciona os alunos ao conhecimento de seus esforços, habilidades e ganhos. A essência dessa dimensão é evitar comparações sociais e potencializar avaliações individuais (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL, 2004).

O “tempo” diz respeito à estruturação de um período adequado para aprender as tarefas, envolvendo o momento e a duração da instrução e a respectiva assimilação pelo indivíduo, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um (AMES, 1992; VALENTINI; RUDISILL, 2006; VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999b).

Além das definições de cada dimensão pertencente à estrutura TARGET, Valentini; Rudsill; Goodway (1999a) apontam algumas estratégias que podem auxiliar professores de Educação Física a implementar o clima de motivação orientado à maestria em seus programas. O quadro abaixo auxilia na compreensão sobre as atividades desenvolvidas pelo professor, assim como estratégias específicas para contemplar cada dimensão da estrutura TARGET.

Quadro 2- Estrutura TARGET

<b>Dimensão TARGET</b>	<b>Tipos de atividades desenvolvidas pelo professor</b>	<b>Estratégias específicas para implementar a dimensão na Educação Física</b>

TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desenhar tarefas apropriadas ao desenvolvimento.</li> <li>*Desenvolver tarefas em sala de aula.</li> <li>*Identificar tarefas de sala de aula e tarefas de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Identificar e utilizar palavras chaves para cada habilidade.</li> <li>*Definir diferentes níveis de dificuldades para cada tarefa/atividade.</li> <li>*Identificar o nível de desenvolvimento de uma habilidade e as necessidades do estudante.</li> <li>*Utilizar uma variedade de equipamentos.</li> </ul>
AUTORIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Professores (as) e alunos colaboram com o desenvolvimento do clima e processo de instrução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Alunos identificam as regras e consequências de um comportamento inadequado com o auxílio do professor (a).</li> <li>*Todos os estudantes têm experiência com papéis de liderança (estudantes como professores)</li> <li>*Os estudantes têm liberdade para selecionar a tarefa que irá realizar, entre muitas opções.</li> </ul>
RECONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Estabelecer um clima em que o reconhecimento pessoal pelo esforço e pela conquista seja importante.</li> <li>*Identificar sistemas de reconhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reconhecimento verbal diário.</li> <li>*Enviar atualizações e boas notícias aos pais, sobre as conquistas e comportamentos semanalmente.</li> </ul>
GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Criar várias oportunidades para agrupamentos heterogêneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Agrupamentos determinados pelas crianças e com as crianças, que deverão levar em consideração a escolha das tarefas.</li> <li>*Planejar várias estações de atividades para que os grupos permaneçam pequenos.</li> <li>*Incentivar as crianças a não se agruparem por gênero, raça ou nível de habilidade.</li> <li>*Apenas influenciar o grupo se um membro estiver efetuando esforços em sua participação.</li> </ul>
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Identificar padrões individuais de desenvolvimento apropriados para o desempenho.</li> <li>*Desenvolver um sistema de acompanhamento do desempenho da criança</li> <li>*Fornecer feedback avaliativo orientado ao processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação do desempenho</li> <li>*Ensinar as palavras-chave de desempenho às crianças para que elas possam verificar o desempenho de seus pares.</li> <li>*Fornecer feedback orientado ao processo de desempenho usando as palavras-chave que os alunos aprenderam</li> <li>*Realizar questionamentos aos alunos sobre os principais conceitos das semanas e realizações pessoais.</li> </ul>



		<p>*Caso os alunos tenham idade suficiente, solicite que mantenham um diário de realizações.</p> <p>Avaliação do comportamento</p> <p>*Perguntar aos alunos de maneira individual, sua opinião sobre: atividades da semana, realizações e comportamento.</p> <p>*O objetivo da avaliação é orientar os alunos a atribuir e identificar mudanças realizadas a partir do trabalho e esforço.</p>
TEMPO	<p>*Identificar as necessidades dos alunos antes de estabelecer o tempo com cada habilidade ou tarefa.</p> <p>*Cronograma flexível e orientado pela avaliação semanal.</p> <p>*Ritmo de aprendizagem é individual e tem que ser respeitado.</p>	<p>*O professor identifica todas as habilidades que serão ensinadas e planeja o tempo que será dispendido com cada habilidade/tarefa.</p> <p>*A quantidade de tempo oferecido para o estudo em cada habilidade é baseada na avaliação inicial e contínua das crianças.</p> <p>*O professor estabelece o cronograma da semana seguinte baseado na avaliação da semana prévia.</p> <p>*As estações de atividades propostas devem conter: atividades bem estabilizadas, atividades de revisão e atividades recém-introduzidas.</p>

Fonte: Adaptado de Valentini (1997) apud Valentini; Rudsill; Goodway (1999a).

Valentini (2002) a partir de Ames (1989), aponta alguns elementos que podem exercer influência sobre as crianças, como: o formato e a estrutura das tarefas, a organização do ambiente de intervenção, as relações igualitárias, o envolvimento da família e as ações pedagógicas do professor. Nesta mesma direção a autora aponta que um ambiente de intervenção, analisado e modificado continuamente a partir da estrutura TARGET pode potencializar a autonomia, a responsabilidade, possibilitando uma autoavaliação mais eficaz, aumento da capacidade de resolver conflitos e apreciação da realização do outro, aspectos considerados muito importantes para intervenção em grupos de crianças com dificuldades motoras. Lembrando aqui, que as teorias motivacionais que sustentam a estratégia didática apresentada, foram pensadas para aprimorar o engajamento e desenvolvimento dos estudantes, independentemente de sua condição típica ou atípica.

## 5.6 GINÁSTICA EDUCACIONAL

A Ginástica, como atividade voltada para conhecer, dominar, treinar e superar os limites do próprio corpo, constitui uma prática corporal com profunda identificação com a educação física. De acordo com Werner; Williams e Hall (2015) a ginástica pode ser definida como

qualquer exercício físico, no solo ou em equipamentos, que promova flexibilidade, força, resistência, agilidade, coordenação e controle do corpo. Para esses autores “ela é o gerenciamento do corpo pelo uso de movimentos funcionais” (WERNER; WILLIAMS; HALL, p.5). Da perspectiva histórico-social, a ginástica é uma atividade que representa, genericamente, um projeto histórico de ganhar domínio sobre o corpo.

Desde o seu surgimento na era moderna, ela vem se desdobrando em várias modalidades de ginástica que apesar de suas diferenças (em aparência e significado) continuam a carregar esse propósito original. Assim, ao longo da história muitas modalidades ginásticas foram elaboradas e modificadas, formando um patrimônio sociocultural bastante rico, que inclui a Ginástica Educacional.

A Ginástica Educacional (GE) difere-se de outras práticas gímnicas não por seus fundamentos, aparelhos ou local de aplicação, mas sim pela forma de olhar e conduzir o processo de ensino, pelo seu propósito educacional. Apesar dessa modalidade ser denominada educacional, todas as formas de ginástica podem ser educacionais desde que o foco principal seja a preocupação em oferecer a todos os aprendizes experiências e atividades que os ajudem a explorar e desenvolver integralmente o seu potencial físico, motor, social, emocional e sua criatividade (NUNOMURA, 1998).

Neste tipo de ginástica as habilidades não são pré-determinadas, nem são executadas e exercitadas tendo como referência uma forma única considerada correta. Desse modo, a individualidade é valorizada e o próprio ritmo de desenvolvimento respeitado. Além disso, a atenção do professor deve estar centrada no aluno e em seu processo de aprendizado, e não no produto, a fim de auxiliar as crianças a melhorar a sua capacidade de se mover, a desenvolver sua autoconfiança e sua autodependência na interpretação das tarefas e a determinar os melhores caminhos para executá-las (NUNOMURA, 1998).

A GE está relacionada ao domínio do corpo em si, onde a meta é controlar seu próprio corpo sob condições cada vez mais desafiadoras. Para Nunomura (1998) a partir de Kruger & Kruger<sup>21</sup> (1977), os objetivos da GE são desenvolver eficiência e uso habilidoso do corpo em práticas individuais e com pares, sob aparelhos ginásticos e/ou manipulando implementos gímnicos, bem como estimular a compreensão e apreciação de movimentos ginásticos articulados com a capacidade para inventar e selecionar ações apropriadas às tarefas propostas.

---

<sup>21</sup> KRUGER, H. & KRUGER, M. J. **Movement Education in Physical Education: a guide to teaching physical education**. Wm.C. Brown Company Publishers. Dubuque: Iowa. 1977.

A partir dessa perspectiva, o ensino da GE teria relação direta com a inserção do aluno no processo de exercitar agência sobre o seu corpo. Os esforços, em um programa em GE, seriam voltados para a transformação da relação do sujeito consigo mesmo, com seu próprio corpo, com os outros e com o ambiente físico, a partir do engajamento em atividades que envolvam uma variedade de movimentos desafiadores (a partir de movimentos da ginástica), o aprimoramento da condição corporal (capacidades físicas: força, flexibilidades, resistência aeróbica, etc.), e a percepção de limites quanto as possibilidades da ginástica e seus elementos (genética, gênero, entre outras restrições para sua prática).

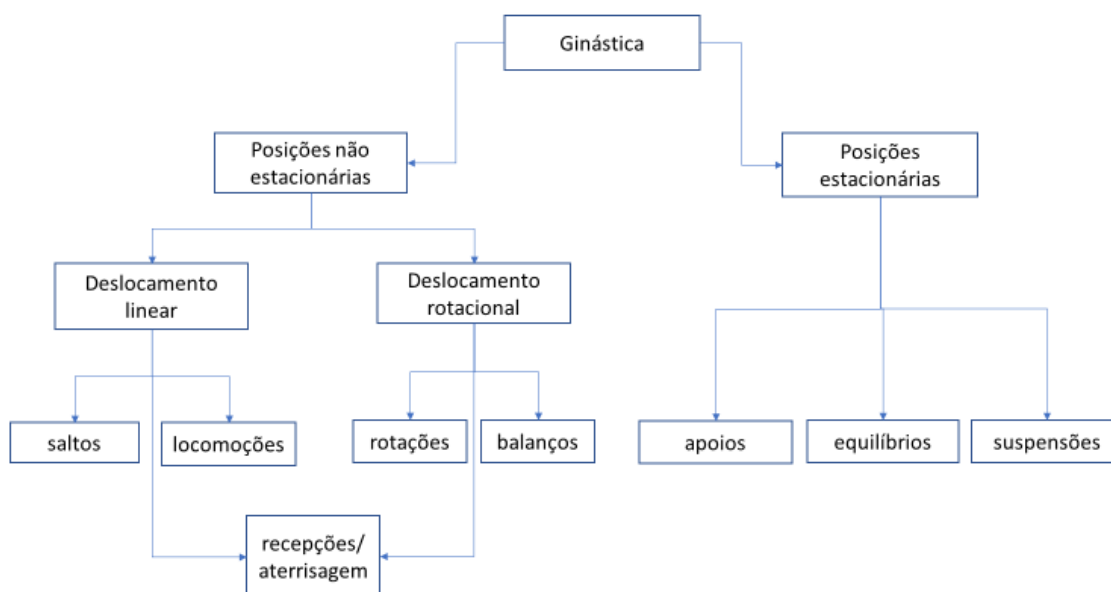
Russell (2008) identifica três referências importantes para um programa em GE:

- 1- Diversão – As atividades que ocorrem nas aulas de ginástica devem ser agradáveis para os participantes, tirando o foco daquilo que possa vir a preocupar as crianças, mantendo-as ativas na maior parte da aula, possibilitando a obtenção de sucesso com frequência;
- 2- Aptidão física – Refere-se ao aumento dos níveis de dificuldade das atividades propostas e adequação da carga de esforço físico no decorrer do programa com o objetivo de desenvolver maior aptidão física (resistência, força, potência, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, coordenação, percepção espacial, entre outros), para que assim as crianças consigam realizar as atividades dispendendo menos esforço;
- 3- Fundamentos – Refere-se aos movimentos ginásticos que são o alicerce das modalidades ginásticas.

Para Russell (2008), a criança deve se envolver e encontrar satisfação em sua participação nas aulas de GE. O entusiasmo, a confiança e o prazer estão diretamente relacionados com a adesão ao programa e com o processo de desenvolvimento dos participantes. A adequação dos níveis de dificuldade das tarefas propostas a cada participante também é um ponto central na proposta de Russell, uma vez que é imprescindível que a criança seja capaz de, a partir de seu esforço, sentir-se bem sucedida com frequência.

Russell (2008), apresenta ainda princípios de fundamentos gímnico que podem auxiliar a organizar tarefas em ginástica e adequar os níveis às características dos alunos:

Figura 1: Diagrama fundamento da ginástica



Fonte: adaptado de Russel (2008)

- I- Posições estacionárias:** Tarefas realizadas dentro da base de sustentação do ginasta. Ao realizar habilidades estacionárias o ginasta pode encontrar-se estático (corpo completamente parado) ou em movimento, como por exemplo realizar uma onda com o corpo ou manipular aparelhos.
- a. **Apoios** – Tarefas em que o centro de gravidade encontra-se no centro da base de sustentação, o ginasta estará estável.
  - b. **Equilíbrios** – Tarefas em que o centro de gravidade encontra-se perto do limite da base de sustentação, o ginasta ficará instável.
  - c. **Suspensões** – Tarefas em que o centro de gravidade encontra-se por baixo da base de sustentação, o ginasta ficará muito estável.
- I- Posições não estacionárias:** Tarefas realizadas enquanto a base de sustentação está em movimento, ou fora da base de sustentação do ginasta
- a. **Deslocamento linear** – Tarefas nas quais o centro de gravidade apresenta um comportamento linear.
    - i. **Saltos** – Tarefas que consistem em sair da base de sustentação com um único movimento explosivo. Outros termos utilizados para referir-se a tais habilidades são: pulos e impulsões
    - ii. **Locomoções** – Tarefas em que o ginasta sai da base de sustentação em

movimentos repetitivos. Outros termos utilizados para referir-se a essas habilidades são: correr, pular, saltitar, passos de dança, engatinhar, escalar, entre outros.

b. **Deslocamento rotacional** – Tarefas em que o percurso do centro de gravidade do ginasta tem um comportamento rotacional.

i. **Rotações** – Tarefas que são realizadas em um dos três eixos internos. Outros termos utilizados para referir-se a tais habilidades são: mortais, pivôs, piruetas, voltas, giros, rolamentos, etc.

ii. **Balanços** – Tarefas que são executadas girando sobre um eixo externo, como barras e argolas.

**I- Recepções/aterrisagem** – Tarefas em que o centro de gravidade se move para a base de sustentação, mecanicamente é o oposto de saltar ou lançar, uma vez que envolve absorção de energia

Como apresentado anteriormente, para Russell (2008) um programa de ginástica deve, para além dos fundamentos gímnicos, considerar outros referenciais como a diversão e o aprimoramento das capacidades físicas.

podemos dizer que se os participantes não se divertirem nas aulas de ginástica, os mesmos não continuarão a participar do programa. Da mesma forma, se os alunos que participam não alcançarem bons níveis de aptidão física terão dificuldade com os fundamentos da ginástica e ... não terão uma boa percepção de sua aprendizagem (RUSSELL, 2008, p.10).

A afirmação do autor remonta a questões que comumente influenciam o envolvimento de crianças com dificuldades motoras nos esportes e atividades físicas (práticas corporais de maneira geral), na escola e fora dela. É possível identificar um círculo vicioso de influências que podem contribuir para agravar os problemas primários e secundários que envolvem a trajetória de desenvolvimento dessa criança: - Se eu não me divirto eu não me envolvo. Se não me envolver eu não encontro estratégias para minha participação e não tenho oportunidades para aprimorar meu desempenho/coordenação motora. Se eu não consigo participar de forma “divertida para mim” e não tenho oportunidades para aprimorar meu desempenho, eu tenho uma percepção negativa sobre o meu aprendizado e não me divirto nas aulas, me engajando menos. Esse movimento cíclico tende a repetir-se ao longo da vida de crianças com dificuldades motoras, comprometendo seu desenvolvimento global.

A concepção de GE apresentada carrega características que a tornam favorável para intervenção motora na população estudada. Além das particularidades mencionadas anteriormente, a GE incorpora também a noção de *selfpaced skills*, que refere-se a uma habilidade em que o ritmo próprio não interfere no desempenho, em que o sujeito que executa, determina o tempo (em que irá iniciar e/ou finalizar) e a velocidade das tarefas. Essa característica possibilita que algumas variáveis sejam manipuladas, como a definição de metas desejadas, a quantidade de repetições, a duração do engajamento em uma tarefa específica e o nível de dificuldade ao qual se propõe. Essa possibilidade de ajustes que envolvem o sujeito da prática (na prática cotidiana da ginástica) podem favorecer o desempenho bem-sucedido no programa.

### 5.7 MODELO DE INTERVENÇÃO ATIVISTA CENTRADO NO ALUNO

Nas últimas décadas, muitos estudiosos têm se dedicado a pesquisas ativistas em educação. A pesquisa ativista tem suas raízes em pedagogias feministas, população que tem sido historicamente marginalizada (HAMZEH; OLIVER, 2012) e pedagogias críticas (FREIRE, 1987), ambas perspectivas são pensadas especialmente para trabalhar com minorias, que de certa forma, encontram-se à margem da sociedade. As propostas ativistas na dimensão educacional, buscam oportunidades para relações entre professor(es) e aluno(s), que favoreçam a tomada de consciência sobre o que pode estar influenciando suas escolhas, para que essas sejam fruto do desejo consciente do agente. De acordo com Cammarota & Fine<sup>22</sup> (2008); Cochran-Smith & Lytle<sup>23</sup> (2009); Cook-Sather<sup>24</sup> (2002, 2006) (apud LUGUETTI et al., 2017) quando os alunos são reconhecidos como agentes, eles começam a se apropriar de seu aprendizado, assumem responsabilidade por si mesmos e pelos outros, encontram significado e se envolvem com mais entusiasmo.

Em educação física Oliver e Oesterreich (2013) propuseram uma abordagem que articula a pedagogia ativista centrada no aluno com o aprendizado baseado em questionamentos sobre a situação de intervenção vivida pelos alunos, em um sistema cíclico onde os dados recolhidos são discutidos com os estudantes e retroalimenta o planejamento e a própria intervenção. Esta

---

<sup>22</sup> Cammarota, J., & Fine, M. **Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion**. New York, NY: Routledge, 2008

<sup>23</sup> Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L.. **Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation**. New York, NY: Teachers College Press

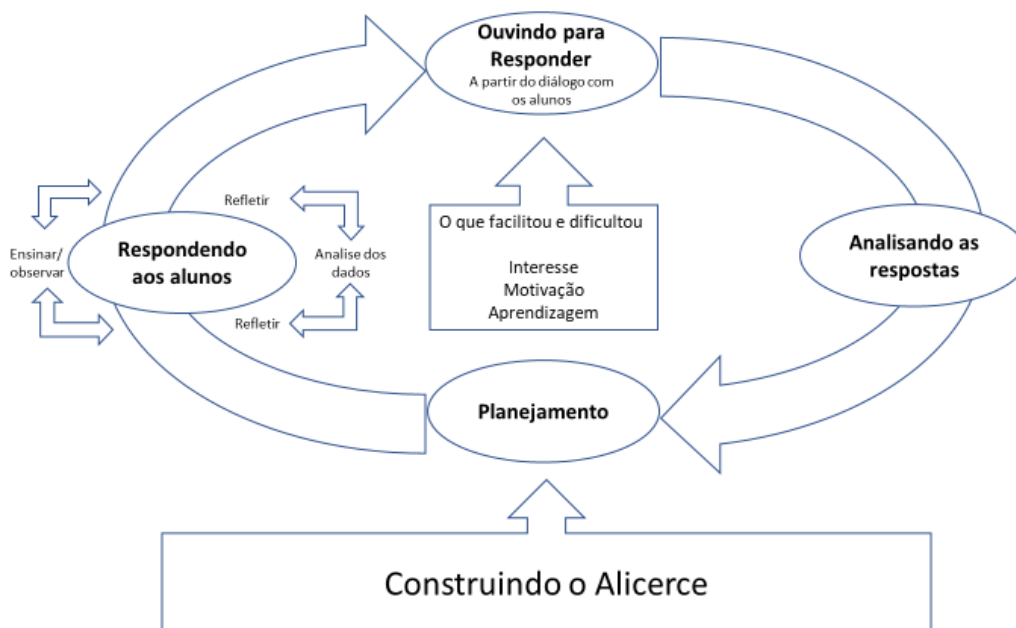
<sup>24</sup> Cook-Sather, A. **Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education**. *Educational Researcher*, v. 3, n.4, p. 3–14, 2002

Cook-Sather, A. **Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform**. *Curriculum Inquiry*, v. 36, p. 359–390, 2006

proposta tem como objetivo engajar os alunos nas aulas como agentes, impactando no interesse e motivação para a realização de práticas corporais.

A abordagem proposta pelos autores assume premissa de que os alunos devem ter autoridade sobre seu processo de aprendizado, e que para isso é fundamental dar voz ao aluno, ouvi-lo e auxiliá-lo a identificar, nomear, criticar e sugerir alternativas para as barreiras que encontram para o seu engajamento nas aulas de educação física. Para Oliver e Oesterreich (2013) as ações pedagógicas do professor devem ser centradas no aluno, a fim de possibilitar a confluência de ideias que favoreçam o envolvimento e desenvolvimento dele dentro do programa coconstruído de educação física. Para isso, nesta abordagem são propostas quatro ações pedagógicas, em um processo cíclico de Questionamentos Centrado no Estudante como Currículo: o planejamento, a resposta aos alunos, ouvir para responder e a análise das respostas.

Figura 2- *Student-Centered Inquiry as Curriculum approach*



Fonte: adaptado de Oliver e Oesterreich (2013)).

A construção dessa estrutura didática tem como alicerce um ambiente seguro, que valorize o conhecimento, a compreensão, o respeito entre todos os participantes do contexto educacional, de maneira que os alunos se sintam confortáveis em expor suas ideias e ouvir seus colegas (alunos e professores). No início do programa é apresentado e compartilhado um repertório de tarefas e atividades, possíveis, acerca da prática corporal que será desenvolvida, estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o que conhecem, como se sentem, o que os

interessa e motiva. No momento de ouvir para responder aos alunos, questionamentos são realizados com o intuito de criar uma via de mão dupla, oportunizando um espaço para que os alunos possam refletir sobre suas experiências e ao mesmo tempo, permitir que o professor compreenda melhor como seus alunos estão interpretando e atribuindo significados à prática corporal. É necessário que o professor identifique se o desenvolvimento do programa está ao encontro com os interesses dos alunos, e/ou quais as possibilidades do ponto de vista dos alunos e professores para que o processo de intervenção seja mais interessante e motivante. No momento de analisar as respostas, o professor interpreta o que foi realizado no momento anterior para responder concretamente as posições dos estudantes. A análise visa construir uma referência para as alterações que serão realizadas em seu futuro planejamento e ensino, em razão do compartilhamento da autoridade sobre o currículo com os alunos. Após essa fase o professor reinicia o processo com o planejamento (OLIVER; OESTERREICH, 2013) e reexecutam como uma resposta ao diálogo com os alunos.

De acordo com o modelo apresentado, é possível identificar a necessidade de o professor incorporar o aluno no currículo. No contexto interventivo isso implica “abrir mão” do programa como um caminho pronto, realizando um exercício diário de escuta dos alunos e identificando o que pode ser importante para o seu desenvolvimento.

As possibilidades no caminho a ser trilhado, decididos na tensão do diálogo com o outro, pode permitir ao aluno o reconhecimento de novas oportunidades para que gerencie seu envolvimento na educação física e/ou práticas corporais diversas, sendo o mesmo, autor/agente de seus múltiplos significados e anseios.

Dentro das perspectivas pedagógicas ativistas, é importante salientar que a transformação das realidades tem seu início em contextos situados (nível micro), possibilitando modificações ao longo do tempo que podem fazer diferença na vida das pessoas (COOK-SATHER, 2002; OLIVER; HAMZEH; NATE MCCAUGHTRY, 2009).



## **6 METODOLOGIA**

### **6.1 O ESTUDO**

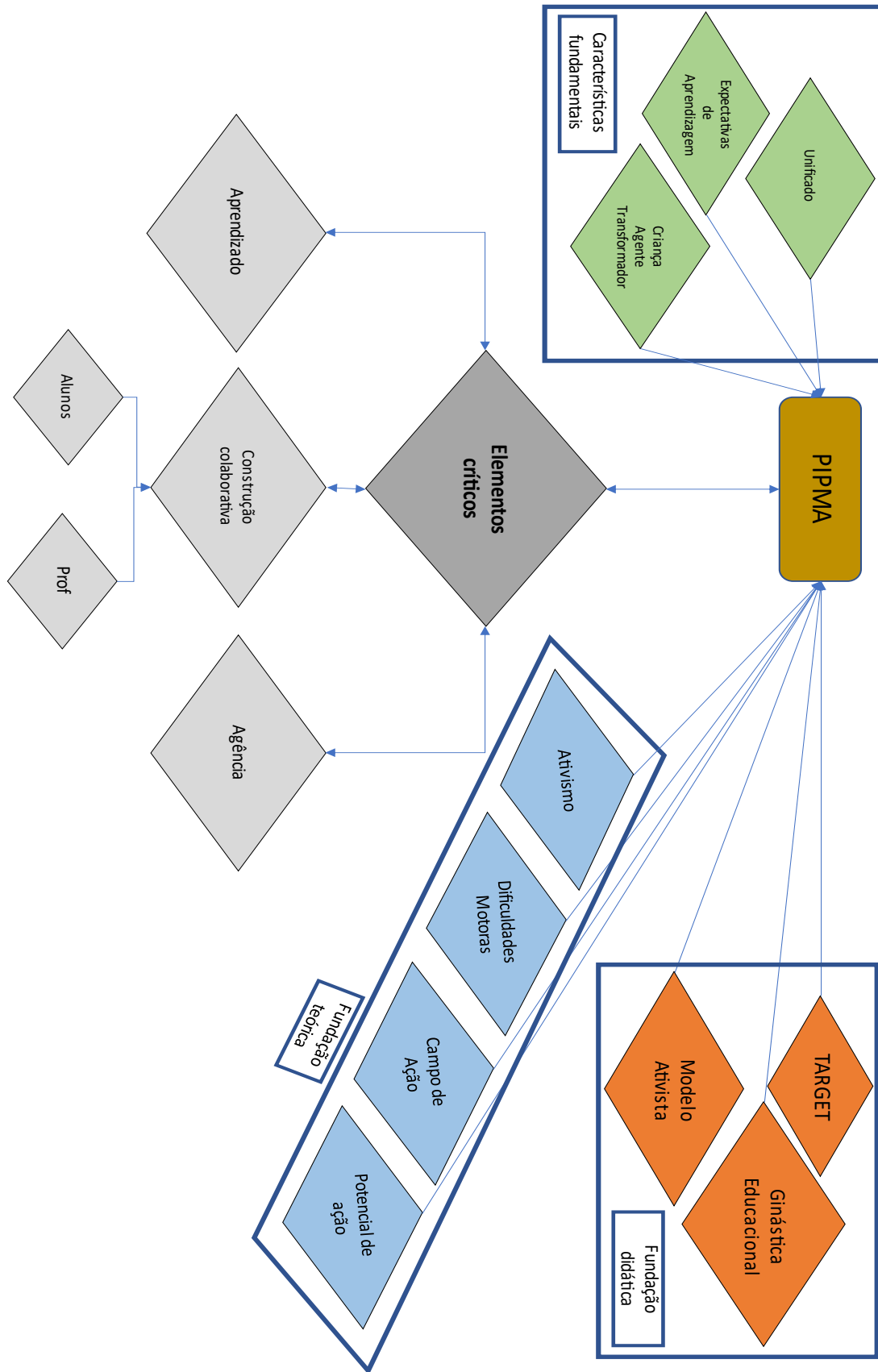
#### **6.1.1 Caracterização do estudo**

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos quase experimental, com caráter descritivo e interpretativo. Por ser um estudo qualitativo, os dados foram gerados a partir de recortes espaço-temporais que consideram o fenômeno estudado e serão apresentados sob a luz de possíveis significados dos atores e referenciais teóricos.

#### **6.1.2 O programa de intervenção**

O PIPMA foi abduzido a partir da fundamentação teórica conceitual e foi implementado no contexto da Ginástica Educacional. O seu desenvolvimento teve como base a representação que segue:

Figura 3- Representação do Modelo Pedagógico – PIPMA

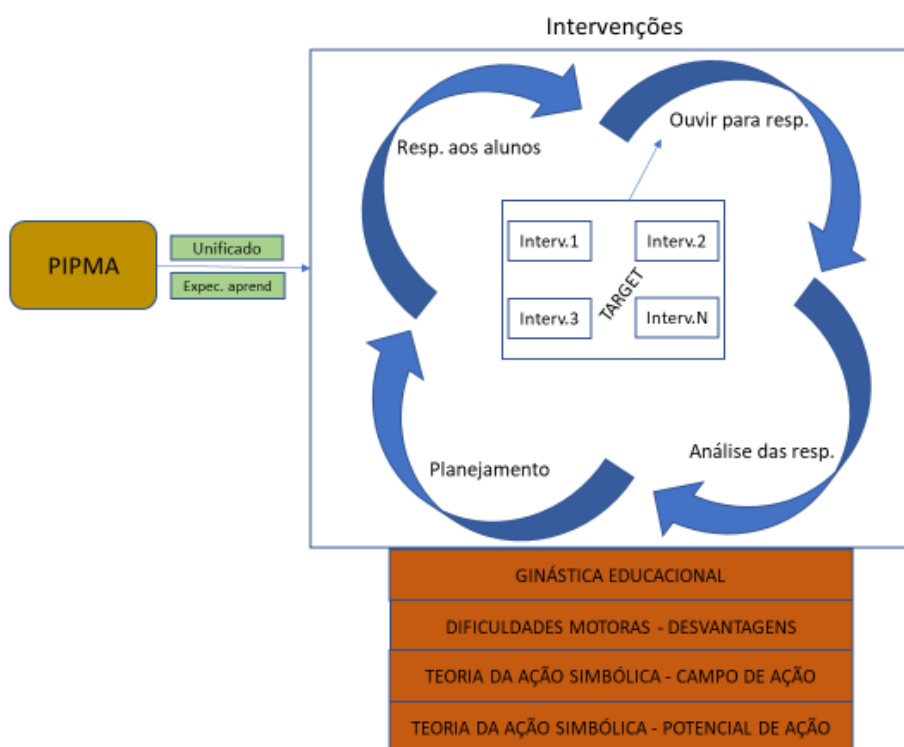


Fonte: De autoria própria

## As aulas

Para desenvolvimento das aulas, foi elaborado o modelo pedagógico abaixo, com base nas referências descritas, possibilitando à professora pesquisadora realizar à adequação dos conteúdos de acordo com as características individuais dos alunos e do grupo.

Figura 4- Aulas PIPMA



Fonte: Adaptação do Modelo Ativista de Intervenção de Oliver e Oesterreich,(2013)

As aulas foram estruturadas pensando, para além da participação nas aulas de GE, no aprendizado das tarefas gímnicas propostas ou que viessem a emergir da coparticipação dos alunos no programa durante o estudo. Para auxiliar na organização do processo pedagógico, uma breve descrição das tarefas foi realizada com base na proposta de Russel (2008) considerando: Base de sustentação (BS), segmentos corporais (SC), centro de gravidade (CG) e aterrissagem (AT).

## *Descrição dos elementos gímnicos*

### **Posições estacionárias**

- **Apoios:**

#### **Ponte**

##### Posição inicial

- ✓ BS e SC - O aluno deve deitar-se apoiando as costas no solo flexionando os joelhos com os calcanhares na direção dos glúteos. Posteriormente deve flexionar os cotovelos e levar as mãos ao chão próximo das orelhas, com os cotovelos apontados para o alto e a ponta dos dedos voltados para os ombros.

##### Desenvolvimento

- ✓ BS - Para realizar a ponte o aluno deve elevar o abdômen e o peito para o alto, estendendo os joelhos e os cotovelos ao máximo, apenas as mãos e os pés deverão tocar o solo ao realizar este elemento.
- ✓ CG – estável no centro da base de apoios

##### Posição final

- ✓ AT - Retomar a posição inicial no solo de maneira fluida, sem impactos fortes do corpo no solo.

- **Equilíbrios:**

#### **Parada de três apoios ou parada de cabeça**

##### Posição inicial:

- ✓ BS – O aluno deve apoiar os joelhos ou pés no chão (agachado) com as mãos espalmadas no solo na largura dos ombros. O alto da testa deve ser apoiado no solo de forma que suas mãos e sua cabeça constituam um triângulo.
- ✓ CG – Permanece estável no centro das bases de apoio constituída pelas mãos, testa e pés ou joelhos

##### Desenvolvimento:

- ✓ BS e SC - Posicionado corretamente (o alto da testa apoiada no solo, formando um triângulo entre a cabeça e as mãos também apoiadas no solo), o aluno deverá elevar o quadril até atingir a posição vertical, elevando as pernas, estendendo os joelhos e quadril assumindo a posição invertida.

- ✓ CG – Será deslocado para a base de sustentação constituída, neste momento, pelas mãos e alto da testa (triângulo no solo)

Posição final:

- ✓ AT – O aluno pode retomar a posição inicial, retornando as pernas de forma alternada (uma de cada vez) ou unidas. A aterrissagem deve acontecer de forma fluída sem impactos fortes das porções corporais que tocam o solo.

### **Parada de mãos**

Posição inicial:

- ✓ BS e SC– O aluno deve colocar as pernas em posição anteroposterior, perna dominante à frente com o joelho flexionado e perna não dominante atrás com o joelho estendido. Braços estendidos ao lado das orelhas com as mãos espalmadas.
- ✓ CG – Permanece estável no centro da base de apoio (os pés).

Desenvolvimento:

- ✓ BS e SC– O aluno deve deslocar o tronco estendido (flexionando o quadril) para a frente apoiando as mãos no solo à frente da perna dominante, os braços devem permanecer estendidos (cotovelos e ombros) ao lado das orelhas, impulsionando a perna não dominante e sequencialmente a perna dominante de forma a colocar-se na posição invertida com o corpo estendido.
- ✓ CG – É deslocado para o centro da base de apoios (mãos) e deve permanecer estável por aproximadamente 2 segundos com o aluno na posição invertida (apenas as mãos espalmadas tocam o solo).

Posição final:

- ✓ AT – Retomada da posição inicial. Primeiramente, a perna dominante deve deslocar-se para a direção do solo de maneira a apoiar o pé no chão e na sequência a perna não dominante (estendida) toca o solo. O tronco, cabeça e braços devem ser elevados assumindo a posição em pé (pernas em posição anteroposterior – perna dominante à frente com o joelho flexionado e perna não dominante atrás com o joelho estendido - e braços estendidos ao lado das orelhas). A aterrissagem deve acontecer de forma fluída sem impactos fortes dos segmentos corporais que tocam o solo.

### **Vela**

#### Posição inicial

- ✓ BA e SC – O aluno deve colocar-se em posição sentada no solo, com o quadril flexionado e as pernas unidas e estendidas, com seu corpo na posição carpada.

#### Desenvolvimento

- ✓ CG – Desloca o quadril para os ombros e coluna cervical. O aluno deverá projetar seu tronco para trás, apoiando as costas no solo de forma fluída, levando as pernas levemente na direção do tronco e posteriormente os pés para o alto, de forma a estender o quadril tirando as porções lombar e torácicas da coluna do solo. Permanecem apoiados no solo a cabeça(nuca), a coluna cervical, os ombros e os braços, projetando a ponta dos pés para o alto em uma posição invertida. O aluno deverá permanecer nesta posição por aproximadamente 2 segundos, apoiando ou não as mãos nas costas.

#### Posição final

- ✓ AT - Retomar a posição inicial de maneira fluida, sem impactos fortes dos segmentos corporais que tocam o solo.

### **Posições não estacionárias**

- **Deslocamentos rotacionais**

#### **Rolamento para frente grupado, afastado e carpado.**

#### Posição inicial

- ✓ BS e SC – O aluno deve colocar-se no solo com os pés unidos e os joelhos e quadril flexionados de forma que consiga tocar o solo com as palmas das mãos.
- ✓ CG – Estável sobre a base de apoio

#### Desenvolvimento

- ✓ BS – Desloca dos pés para as mãos que tocarão o solo, posterior e sequencialmente para a coluna cervical, torácica, lombar, glúteos e para os pés que tocarão o solo após o rolamento
- ✓ SC – Posição grupada (joelhos e quadris flexionados)
- ✓ CG – Desloca para frente desequilibrando o corpo (estendendo as pernas e flexionando os braços simultaneamente). No desequilíbrio o aluno deve colocar o queixo no peito para, posteriormente, apoiar a parte posterior da cabeça (nuca) e cervical no solo e realizar o rolamento.

#### Posição final

- ✓ AT – Os pés tocam o solo na finalização com os joelhos flexionados, para posteriormente levantar-se na posição ortostática.

❖ Observação: Nos rolamentos para frente afastado e carpado o que se modifica é a posição dos segmentos corporais durante o desenvolvimento e a posição final da tarefa. No rolamento para frente afastado os joelhos devem permanecer estendidos, quadril flexionado e pernas afastadas. Já no rolamento para frente carpado os joelhos devem permanecer estendidos, o quadril flexionado e as pernas unidas com os joelhos estendidos.

### **Rolamento para trás afastado, carpado e grupado**

#### Posição inicial

- ✓ BS e SC – O aluno deve colocar-se na posição grupada, com os joelhos e quadril flexionados, braços flexionados com as palmas das mãos voltadas para cima de forma que o dedão das mãos fique próximo das orelhas.
- ✓ CG – Estável sobre a base de apoio

#### Desenvolvimento

- ✓ BS e SC – Desequilíbrio para trás apoiando os glúteos e seguidamente a coluna lombar, torácica e cervical no solo, impulsionando as pernas a ultrapassar a linha da cabeça. Ao realizar o rolamento para trás, o peso do corpo será levado para a coluna cervical, momento em que o aluno deverá apoiar as mãos no solo e empurrar o chão de maneira e estender os cotovelos e minimizar a pressão sobre o pescoço, até que seus pés toquem o solo.
- ✓ CG – Desloca-se da base de apoio inicial (pés), para os outros segmentos corporais que tocam o solo durante a tarefa.

#### Posição final

- ✓ AT – A planta dos pés deve tocar o solo de maneira fluida, sem impactos fortes com quaisquer segmentos corporais.

❖ **Observação:** O rolamento para trás afastado, carpado e grupado é caracterizado pela posição das pernas no momento do desenvolvimento e posição final da

tarefa. Durante o rolamento para trás afastado o aluno deverá manter os joelhos estendidos, o quadril flexionado e as pernas afastadas. No rolamento para trás carpado, as pernas permanecem unidas, os joelhos estendidos e o quadril flexionado. Já no rolamento para trás grupado os joelhos e quadril devem permanecer flexionados para posteriormente adquirir a posição ortostática.

## **Estrela**

### Posição inicial

- ✓ BS e SC – O aluno deve posicionar-se em pé no solo, com as pernas em posição anteroposterior (perna dominante à frente), braços estendidos ao longo da cabeça.
- ✓ CG – Estável sobre a base de apoio

### Desenvolvimento

- ✓ BS e SC – Desloca dos pés e pernas para as mãos que tocarão o solo na posição lateral, mantendo os braços, cotovelos e ombros estendidos, de forma a lançar primeiramente a perna não dominante e posteriormente a perna dominante estendidas, passando pela posição invertida, retomando os pés no solo alternadamente, recuperando a posição anteroposterior
- ✓ CG – Desloca para frente e lateral, desequilibrando o corpo que passará lateralmente pela posição invertida.

### Posição final

- ✓ AT – Os pés tocam o solo na finalização com apenas assumindo a posição anteroposterior, elevando o tronco, a cabeça e os braços.

## **Salto sobre a mesa**

### Posição inicial

- ✓ BS e SC - A criança deve iniciar uma breve corrida na direção da mesa.
- ✓ CG – Estável sobre a base de apoio

### Desenvolvimento

- ✓ BS e SC – Após uma breve corrida e posterior impulsão no trampolim, as mãos se apoiam na mesa de forma que, com o quadril e os joelhos flexionados, a criança passa seu corpo por cima da mesa e por entre seus braços (pés próximos da mesa de salto).
- ✓ CG – Desloca da base de apoio na corrida (pés) para outros segmentos corporais ao tocar a mesa de salto com as mãos.



Posição final

- ✓ AT – Os pés tocam o solo, com o corpo estendido, após a fase aérea do salto.

### *Qualificação dos movimentos*

**Realiza:** A tarefa gímnica é realizada sem dificuldades, sem que seja necessário auxílio para a execução.

**Realiza com auxílio:** A tarefa gímnica é realizada quando o aluno é auxiliado pelo professor ou por um colega.

**Não realiza:** A tarefa gímnica não é realizada mesmo com auxílio.

**Nega realizar:** A tarefa gímnica não é realizada pois o aluno se opõe a executá-la.

**Observação:** A descrição e qualificação das tarefas gímnicas neste estudo, teve como função auxiliar na adequação dos níveis de dificuldades das tarefas e nas estratégias de auxílio pelos participantes e professora.

## 6.2 PROCEDIMENTOS

### 6.2.1 Local de Desenvolvimento do Estudo

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo. Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Educação Física da USP (CEP-EEFEUSP) sob o parecer 54183421.2.0000.5391, um projeto referente ao presente estudo foi protocolado junto à prefeitura da cidade, que deu aval para a realização da pesquisa. A secretaria da educação designou uma unidade escolar (Ensino Fundamental I - EFI) que oferece ensino integral. As aulas foram desenvolvidas na quadra poliesportiva da escola (imagem 1).

Imagem 1- Quadra poliesportiva e materiais utilizados no PIPMA



Fonte: arquivo pessoal

## 6.2.2 Formação do grupo de intervenção

Designada a unidade escolar, foi realizado o contato com a gestão da escola e reuniões foram agendadas para apresentação da proposta de estudo. A partir dessas reuniões, foram acordados os dias e o tempo das aulas, e a direção solicitou que o PIPMA fosse implementado apenas com os alunos do 1º ano.

Posteriormente, foi agendada uma reunião com os responsáveis pelas crianças matriculadas no 1º ano (um total de 31 crianças entre 6 e 7 anos de idade) para esclarecimentos sobre o estudo e seus procedimentos. Após a autorização dos responsáveis, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciamos o processo de avaliação das crianças utilizando o Bateria para Avaliação do Movimento de Crianças (*Movement Assessment Battery for Children – MABC-2 – [HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007]*).

### 6.2.2.1 *Bateria para Avaliação do Movimento de Crianças (MABC-2)*

A bateria de avaliação MABC-2 (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007) é um instrumento utilizado para identificar dificuldades motoras em crianças. Esse instrumento é composto por uma lista de checagem (M-ABC2 checklist) com afirmações sobre atividades de vida diária (AVDs) executadas pela criança em ambientes estáticos/previsíveis (seção A) e AVDs executadas em ambientes dinâmicos/imprevisíveis (seção B), sobre as quais os pais e/ou professores indicam se a criança executa a tarefa: Muito bem (0), Bem (1), Quase (2) ou, Nem está perto (3). A pontuação total da lista de checagem indica o quanto de desvantagem essa criança apresenta em suas AVDs em casa, na escola e no playground, apontando indícios de dificuldade motora ou não. Com o escore total da criança na lista de checagem é possível mapear, a partir de dados padronizados para cada faixa etária, entre os 5 e 12 anos, o quanto a sua dificuldade motora impacta nas suas ações.

Além da lista de checagem, esse instrumento é também composto por um teste de desempenho motor com oito tarefas que exigem três classes de habilidades: Destreza Manual, Habilidades com Bola (mirar e pegar) e Equilíbrio. Como mencionado anteriormente, este instrumento é utilizado para identificar dificuldades motoras em crianças tanto no ambiente escolar, como não escolar. Para cada faixa de idade o conjunto de tarefas motoras possui especificidades (faixa 1 – 3 a 6 anos; faixa 2 – 7 a 10 anos e faixa 3 – 11 a 16 anos). Para a

avaliação dos escolares que participaram dessa pesquisa utilizamos as tarefas relativas à faixa 1 e 2.

- **Faixa 1 (3-6 anos)**

- ✓ Destreza manual: colocar moedas no cofre, entrelaçar os cubos com o cordão e desenhar o caminho.
- ✓ Mirar e pegar: pegar o saquinho de feijão e arremessar o saquinho de feijão no tapete.
- ✓ Equilíbrio: Equilíbrio em uma perna só, caminhar nas pontas dos pés e saltar nos tapetes.

- **Faixa 2 (7-10 anos)**

- ✓ Destreza manual: colocar os pinos no tabuleiro, entrelaçar o cordão e desenhar o caminho.
- ✓ Mirar e pegar: pegar com as duas mãos e arremessar o saquinho de feijão no tapete.
- ✓ Equilíbrio: equilíbrio sobre uma prancha, caminhar para frente calcanhar-dedos e saltar com um pé nos tapetes.

Os dados da aplicação do teste são convertidos em escores padrões, normalizados de acordo com a idade da criança, o que possibilita a interpretação do desempenho em cada domínio e, quando somados, a identificação do desempenho motor geral. Crianças que se encontram no 5º percentil ou abaixo são identificadas com dificuldade motora, crianças que se encontram entre o 5º e o 15º percentil são identificadas como em risco de dificuldade motora. E crianças acima do 15º percentil são identificadas como crianças típicas, ou seja, que não apresentam dificuldade motora (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007).

### **6.2.3 Os Participantes do PIPMA**

A partir do MABC-2 teste, foram identificadas duas crianças no 5º percentil, uma criança no percentil 1º e uma criança no 9º percentil. Além dessas crianças, compuseram o grupo para o estudo 3 crianças identificadas no 16º percentil e 5 crianças acima do 16º sem dificuldades motoras, selecionadas pela professora pedagoga e pelo professor de educação física, por, na percepção deles, demonstrarem ser referências positivas aos alunos com dificuldades motoras e/ou em risco. O grupo que participou do PIPMA foi composto, de forma unificada, por 12 crianças com idade entre 6 e 7 anos e a orientação dos dados que serão apresentados foi centrada nas 4 crianças avaliadas com dificuldades motoras e em risco para a condição. O nome atribuído a cada criança desse estudo é fictício, a fim de preservar a identidade delas:

Quadro 3- Dados do MABC-2 teste das crianças com dificuldades motoras ou em risco – pré e pós-intervenção

Nome		Idade	Lista de checagem	Destreza manual %	Mirar e pegar %	Equilíbrio %	Percentil total
Max	Pré	6 anos	42	1	5	9	1
	Pós	6 anos	29	5	5	1	1
Nic	Pré	6 anos	36	1	25	25	5
	Pós	7 anos	31	1	50	9	5
Tom	Pré	6 anos	38	1	75	9	9
	Pós	7 anos	34	5	50	9	5
Tina	Pré	7 anos	32	9	16	16	9
	Pós	7 anos	20	16	25	25	16

É importante ressaltar sobre os dados referentes à lista de checagem apresentadas no quadro 3, que quanto maior a pontuação da criança, maior a percepção de dificuldade motora pelas pessoas que convivem com essa criança no cotidiano familiar e escolar e que responderam (pontuaram) as frases afirmativas que compõem a lista de checagem do MABC-2 teste.

Um outro aspecto a ser apontado é que duas crianças com dificuldades motoras mudaram da faixa 1 (3 a 6 anos) para a faixa 2 (7 a 10 anos) na bateria de avaliação MABC-2 da avaliação pré e pós-intervenção.

Uma observação importante é que as demais crianças pertencentes ao 1º ano EFI da unidade escolar em que o PIPMA foi aplicado foram atendidas em um outro programa, também ambientado na GE, que não está incluso no presente estudo.

#### **6.2.4 Tempo de aula:**

As aulas foram realizadas duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada. Antes do início das aulas os alunos brincavam livremente por 10 minutos na quadra, em um ambiente previamente preparado para isso.

Para o tempo de brincadeira eram dispostos em quadra: quatro arcos, quatro cordas individuais, quatro bolas plásticas, uma cesta móvel de basquete, uma caixa com brinquedos

variados, um colchão de queda para ginástica artística, tatames e os gols que fazem parte da quadra poliesportiva.

Logo após os 10 minutos de brincadeira livre, eram iniciadas as aulas do PIPMA e os materiais utilizados foram: um colchão de queda para ginástica artística, caixas de plinto piramidal acolchoadas, um banco sueco, uma trave baixa apoiada no chão, tatames, cordas, arcos e colchonetes individuais para ginástica.

Todas as aulas foram filmadas, assim como os 10 minutos do brincar livre que antecederam cada aula.

### Cronograma das aulas

<b>Data</b> <b>02/08/2022</b>	<p>* <b>Objetivo:</b> Compartilhar tarefas gímnicas: rolamento para frente, vela, ponte, parada de cabeça.</p> <p>* <b>Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p>* <b>Parte principal:</b></p> <p>1- Conversa sobre o que conhecem da ginástica e reproduzir as demonstrações dos colegas.</p> <p>2- Treino das tarefas compartilhadas em dupla (vela e ponte)</p> <p>3- Realização o rolamento para frente e a parada de cabeça no no colchão de queda (com o auxílio da professora).</p> <p>* <b>Parte final:</b></p> <p>1- Diálogo – O que vocês mais gostaram hoje? Teve alguma coisa que não gostaram ou ficaram com medo?</p>
<b>Data</b> <b>05/08/2022</b>	<p>*<b>Objetivo:</b> Compartilhar tarefas gímnicas: rolamento para trás, parada de mãos, estrela e caminhada na trave de equilíbrio.</p> <p>* <b>Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p>* <b>Parte principal:</b></p> <p>1- Conversa sobre as tarefas compartilhadas e realizadas na aula anterior, reproduzindo novamente as tarefas.</p> <p>2- Treino da vela, ponte e parada de cabeça com o auxílio da parede.</p> <p>3- Realização da parada de mãos e parada de cabeça no colchão de queda (com o auxílio da professora).</p> <p>* <b>Parte final:</b></p> <p>1- Diálogo – O que vocês mais gostaram hoje? Teve alguma coisa que não gostaram ou ficaram com medo?</p>
<b>Data</b> <b>09/08/2022</b>	<p>* <b>Objetivo -</b> Compartilhar tarefas e estratégias para treiná-las e aprimorá-las: estrela, caminhar na trave de equilíbrio, rolamento para</p>

	<p>frente. Aprender como auxiliar o colega na realização das tarefas: vela e ponte</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Em duplas ou trios, escolher uma tarefa (ou duas) já compartilhada para treinar, e aprender a auxiliar (segurar) o colega. Descobrir estratégias e exercícios educativos para aprimorar a tarefa desejada.</p> <p>2- Realização da parada de mãos e parada de cabeça no colchão de queda (com o auxílio da professora).</p> <p><b>* Parte final:</b></p> <p>1- Diálogo – O que vocês mais gostaram hoje? Teve alguma coisa que não gostaram ou ficaram com medo?</p>
<b>Data</b> <b>12/08/2022</b>	<p><b>* Objetivo:</b> Compartilhar tarefas gímnicas e estratégias para treiná-las e aprimorá-las: Parada de mãos, rolamento para frente e para trás, vela. Aprender como auxiliar o colega na realização das tarefas: Parada de mãos (lagartixa) e rolamento para trás no plano inclinado (sobre a caixa de plinto acolchoada).</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Em duplas ou trios, escolher uma tarefa (ou mais) já compartilhada para treinar, e aprender a auxiliar (segurar) o colega. Descobrir estratégias e exercícios educativos para aprimorar a tarefa desejada.</p> <p>2- Realização da parada de mãos e rolamento para trás no colchão de queda (com o auxílio da professora).</p> <p><b>* Parte final:</b></p> <p>1- Diálogo – O que vocês mais gostaram hoje? Teve alguma coisa que não gostaram ou ficaram com medo?</p>
<b>Data</b> <b>16/08/2022</b>	<p><b>Objetivo -</b> Estudar/explorar e pensar novas estratégias para realizar as tarefas gímnicas conhecidas.</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Reestudo de uma tarefa que interessou aos alunos na aula anterior. Nesta aula foi o rolamento para trás (exercícios educativos para aprimorar).</p> <p>2- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo selecionou uma ou duas tarefas para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas).</p> <p>3- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p>

	<p><b>* Parte final</b> 1- Brincadeira cantada</p>
<p><b>Data</b> <b>19/08/2022</b></p>	<p><b>Objetivos:</b> Dialogar sobre responsabilidade compartilhada. Reestudar a estrela.</p> <p><b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b> 1- Dialogo sobre responsabilidades. 2- Reestudo de uma tarefa que interessou aos alunos na aula anterior, nesta aula foi a estrela (exercícios educativos para aprimorar). 3- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo selecionou uma ou duas tarefas para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas). 4- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p> <p><b>* Parte final</b> 1- Brincadeira cantada</p>
<p><b>Data</b> <b>23/08/2022</b></p>	<p><b>*Objetivo:</b> Estudar/explorar o salto sobre as caixas de plinto.</p> <p><b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b> 1- Reestudo de uma tarefa que emergiu na aula anterior, da exploração do material – caixas de plinto (exercícios educativos para explorar as possibilidades do salto). 2- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo seleciona uma ou duas tarefas para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas). 3- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p> <p><b>* Parte final</b> 1- Brincadeira cantada</p>
<p><b>Data</b> <b>26/08/2022</b></p>	<p><b>Objetivo:</b> Reestudar a tarefa de maior interesse realizada na aula anterior – salto sobre as caixas de plinto.</p> <p><b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b> 1- Estudo do salto sobre as caixas de plinto (com auxílio da professora). 2- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo selecionou uma ou duas tarefas para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas). 3- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p> <p><b>* Parte final</b> 1- Brincadeira cantada</p>
<p><b>Data</b> <b>30/08/2022</b> <b>02/09/2022</b> <b>06/09/2022</b></p>	<p><b>* Objetivo</b> - Coconstruir a aula de GE a partir das tarefas compartilhadas</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p>

	<p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo selecionou uma ou duas tarefas para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas).</p> <p>2- Conversa pautada nos seguintes questionamentos: Quais tarefas já realizamos, até então no colchão grande? E no banco sueco? Nos tatames? Quais poderíamos realizar hoje? Quais tarefas podemos realizar com o apoio da parede?</p> <p>3- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p> <p><b>* Parte final:</b></p> <p>1- Brincadeira cantada</p> <p>2- Diálogo O que vocês mais gostaram na aula? Aconteceu alguma coisa que você não gostou? Tem alguma coisa em ginástica que você gostaria de fazer e ainda não fez?</p>
<p><b>Data</b> 09/09/2022 13/09/2022 15/09/2022</p>	<p>Objetivo: Coconstruir uma sequência de ginástica coletivamente (coreografia) e reconhecer o próprio aprendizado na ginástica</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Assistir uma sequência coletiva de ginástica. Posteriormente, cada criança em um tatame, fomos dialogando sobre quais tarefas gímnicas quais gostaríamos de utilizar para compor a nossa coreografia. As crianças foram falando, e executando. A coreografia acordada foi retomada nas aulas posteriores.</p> <p>2- Filmagem da coreografia no celular para reestudo imediato e tomadas de decisão sobre as tarefas que a compunham</p> <p>3- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos.</p> <p><b>Parte final:</b></p> <p>1- Diálogo - O que vocês mais gostaram na aula? Aconteceu alguma coisa que você não gostou? Tem alguma coisa em ginástica que você gostaria de fazer e ainda não fez?</p>
<p><b>Data</b> 20/09/2022</p>	<p><b>Objetivo:</b> Coconstruir a aula de GE a partir das tarefas compartilhadas.</p> <p><b>* Parte inicial:</b></p> <p>1- Brincar livre - 10 minutos</p> <p><b>* Parte principal:</b></p> <p>1- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada grupo selecionou uma ou duas tarefas - posições invertidas como parada de mãos, parada de cabeça, estrela, vela ou ponte - para treinar juntos, decidindo a estratégia de auxílio e como realizar as tarefas).</p> <p>2- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos a partir dos seguintes questionamentos: Quais tarefas vamos escolher realizar colchão grande? E no banco sueco/trave? Nos tatames? Quais tarefas podemos realizar com o apoio da parede?</p> <p><b>* Parte final</b></p>



	1- Diálogo - O que vocês mais gostaram na aula? Aconteceu alguma coisa que você não gostou? Tem alguma coisa em ginástica que você gostaria de fazer e ainda não fez?
<b>Data</b> 22/09/2022 27/09/2022 29/09/2022	<b>Objetivo:</b> Exercitar a ação de ensinar o colega e elaborar coletivamente um circuito com as tarefas em GE <b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos <b>* Parte principal:</b> 1- Estudo da ginástica em grupo de 3 alunos ou duplas (cada aluno selecionou uma tarefa para ensinar o colega e auxiliá-lo na realização) 2- Circuito com as tarefas selecionadas pelos alunos. <b>* Parte final</b> 1- Diálogo: O que vocês mais gostaram na aula? Aconteceu alguma coisa que você não gostou? Você preferiu ser professor ou aluno?
<b>Data</b> 04/10/2022	<b>Objetivo:</b> Dialogar e elaborar coletivamente uma demonstração de ginástica que será realizada na próxima aula. <b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos <b>* Parte principal:</b> 1- Diálogo iniciando com a pergunta: “O que nós vamos apresentar na próxima aula para os colegas, professores, direção e funcionários? Como vocês gostariam de demonstrar o que sabem sobre a ginástica?” 2- Preparação das atividades em grupos para apresentação 3- Elaboração treinamento do circuito decidido pelos alunos <b>*Parte final:</b> Como vocês estão se sentindo com a apresentação final de ginástica?
<b>Data</b> 06/10/2022	<b>Objetivo:</b> Apresentar a ginástica aprendida para os colegas, a professora pedagoga, a diretora e a coordenadora. <b>* Parte inicial:</b> 1- Brincar livre - 10 minutos <b>* Parte principal:</b> 1- Demonstração em pequenos grupos de tarefas gímnicas 2- Circuito preparado pelos alunos 3- Premiação com medalha de honra ao mérito <b>* Parte final:</b> 1- Como vocês se sentiram em apresentar o que sabem hoje?

Quadro 4 - cronograma das aulas

### 6.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

#### 6.3.1 Diário de campo

Após cada aula, os acontecimentos e reflexões sobre o processo (10 minutos de brincadeira livre e 50 minutos de aula de GE – PIPMA) foram registrados em um diário de campo. O diário de campo, neste estudo, foi concebido como um documento para registrar os eventos das aulas e impressões sobre o processo; por ser uma forma particular de

distanciamento reflexivo ele nos permitiu observar em perspectiva o fenômeno estudado e o modo particular de atuação (ZABALZA, 2004) da professora no PIPMA.

Os diários foram compartilhados semanalmente com dois pesquisadores, o supervisor da tese e um pesquisador com formação e experiência em etnografia. Eles realizavam a leitura e, posteriormente, em uma reunião com a professora pesquisadora, atuavam como amigos críticos em todo o processo de desenvolvimento do PIPMA.

### 6.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças com dificuldades motoras e em risco, com seus pais/responsáveis, com a professora pedagoga e com o professor de educação física.

Os roteiros para essas entrevistas, os quais seguem abaixo, foram elaborados com base nos objetivos e perguntas de pesquisa. As entrevistas foram realizadas antes e após a implementação do PIPMA com os pais/responsáveis e professores. Já as crianças foram entrevistadas apenas ao término do programa.

Quadro 5- Entrevista com responsáveis

Pergunta de pesquisa	Pergunta pais/responsáveis
<p>Como é o campo de ação (individual) das crianças na família?</p> <p>(compreender a dinâmica familiar e o campo de ação das crianças)</p>	<p>Você poderia me contar um pouco sobre como é o dia-dia do seu filho em casa? A rotina antes de ir para escola e quando volta.</p>
<p>Quais significados as crianças atribuem ao PIPMA? (aprendizado e agência)</p> <p>Qual a percepção dos pais sobre o PIPMA? (aprendizado)</p> <p>Obs: as perguntas acima foram realizadas apenas na entrevista final</p>	<p>Seu filho(a) já falou da aula de ginástica para você? Você se lembrar de algo que ele(a) contou? Algum acontecimento? Algo que ele fez? Ou ficou com medo de fazer? Ele (a) já te mostrou alguma atividade das aulas? Quais? E ele faz essas coisas em casa ou quando vai brincar em algum outro lugar fora da escola?</p> <p>Você recebeu as fotos e pequenas filmagens dele fazendo as aulas de ginástica? O que você achou?</p>

Do que a criança mais brinca em casa? (campo de ação)	Atualmente como o Max é em casa? Suas brincadeiras, seus brinquedos favoritos?
Do que ele brinca no playground? Quais brinquedos e brincadeiras? (campo de ação)	Você sabe se tem um parquinho disponível para família perto de onde vocês moram? Do que ele mais brinca quando vocês vão ao parquinho?  No final...você quer destacar alguma coisa que você notou no comportamento dele no playground ou em momentos de brincar em casa?
Em casa o que a criança faz bem? (campo de ação)	Como é que Max está se virando com suas tarefas do dia a dia? Digo ...No que o Max já “se vira” bem, com o sem sua ajuda? Coisas do dia-dia como vestir-se, alimentar-se com garfo e faca (colher), desenhar, jogar, etc.  Tem alguma coisa que ele conseguiu fazer sozinho recentemente? Você percebeu alguma novidade?
Você percebe alguma dificuldade na criança? (campo de ação)	Max pede sua ajuda para fazer alguma coisa em casa? E para brincar no parquinho? Você algumas vezes sente que ele precisa de ajuda?  Tem alguma coisa que você acha que ele tem que “treinar” mais? Que você gostaria que ele fizesse melhor?  Como você sabe, eu sou professor de EF, se você quiser nós podemos encontrar um jeito de você ajudar ele mais.

Fonte: De autoria própria

Quadro 6- Entrevista com professores

Perguntas de pesquisa	Perguntas de entrevista professores
Como é a criança com dificuldades motoras nas suas aulas?	Você poderia me contar como o Max é nas suas aulas?
Você identifica alguma dificuldade na criança?	Do que o Max mais brinca? Você poderia descrever a brincadeira? Como é a

	relação dele com os colegas? Você percebe dificuldades no Max em realizar as tarefas em sala de aula? Pode me contar um pouco?
Como a criança lida com suas dificuldades e suas potencialidades?	Quando o Max passa por alguma situação em que ele mesmo percebe sua dificuldade, como ele fica? O que ele faz? Como você conduz essa situação?  Quando ele se sai bem em alguma tarefa, como ele fica? O que ele faz? Como você conduz essa situação?
As aulas de ginástica podem contribuir em alguma coisa com a sua aula?  <b>Obs: a pergunta acima foi realizada apenas na entrevista inicial.</b>  As aulas do PIPMA reverberaram nas suas aulas?  <b>Obs: a pergunta acima foi realizada apenas na entrevista final.</b>	Vamos iniciar o programa aqui na escola. Tem alguma atividade que você ache que pode ajudar nas suas aulas e que eu possa trabalhar com eles nas minhas aulas?  Sobre as aulas de ginástica, o aluno chegou a comentar alguma coisa nas suas aulas? Alguma fala ou acontecimento chamou sua atenção?

Fonte: De autoria própria

Quadro 7- Entrevista com as crianças com dificuldades motoras

<b>Pergunta de pesquisa</b>	<b>Pergunta entrevista crianças</b>
Quais os significados os participantes atribuem ao PIPMA? O participante identifica situações em que teve agência? O participante identifica situações em que lhe fizeram sentir um estímulo para seu potencial de ação? (aprendizado e agência)	O que você mais gosta (não gosta)?? As aulas de ginástica te ajudam? Mas por quê? Você conseguiu treinar as atividades que você mais gostava? Você se lembra de uma delas?
Como a criança se percebeu no PIPMA? (aprendizado, agência e construção)	Você se lembra de algum acontecimento legal/bom da aula? Pode me contar?  Você se lembra de algum acontecimento ruim na aula? Pode me contar?

O que a criança aprendeu? (aprendizado e agência)	Quais coisas de ginástica você aprendeu comigo? O que você sabe fazer de ginástica? O que você não sabia fazer e agora você sabe? O que você já sabia e agora faz melhor? Como você aprendeu?
Em quais tarefas a criança se percebeu potente? (potencial de ação) (aprendizado e agência)	Vamos lembrar tudo o que você sabe fazer de ginástica? Qual você mais gosta? Qual você faz bem? Tem mais alguma que você gosta? Você aprendeu a fazer essa ginástica, agora como você se sente? Você pode me contar em uma palavra?
Como o campo acional da criança tem se desenhado fora da escola sob a ótica do PIPMA (ginástica)? A ginástica para além da escola. (campo de ação, aprendizado e agência)	Você faz ginástica, as atividades que nós treinamos aqui em algum outro lugar? Aonde? Com quem você faz ginástica (no PIPMA e fora da escola)? Você ensinou algum colega (no PIPMA e fora da escola)? Algum colega te ensinou ginástica (no PIPMA e fora da escola)? Me conte os desafios que você começou a fazer fora da escola
Como foi a dinâmica estabelecida no PIPMA? (construção, agência e aprendizado)	Como as aulas de GE aconteciam? Como era (a dinâmica) quando vocês chegavam na quadra? Quem decidia quais tarefas seriam realizadas? Como era decidido?

Fonte: De autoria própria

### 6.3.2.1 Questões de estudo e os dados

No quadro abaixo encontram-se as questões de pesquisa e os instrumentos utilizados para gerar os dados:

Quadro 8- Questões de pesquisa

Questões de pesquisa	Entrev. Pais	Entrev. Prof. Pedag	Entrev. Prof. Ed.Física	Entrev. Crianças	Diários
1- A organização e desenvolvimento do PIPMA possibilitou a construção do programa (criança e professores)?	X			X	X
2- O PIPMA possibilitou aprendizado de tarefas em GE?	X	X	X	X	X

3- O PIPMA possibilitou maior agência/protagonismo ao aluno?	X			X	X
4- O PIPMA desencadeou mudanças no campo de ação família e escola, nas atividades de vida diárias?	X	X	X	X	X
5- O que aconteceu durante o desenvolvimento do PIPMA com a professora/pesquisadora, com os alunos, com os professores e com os pais/responsáveis?	X	X	X	X	X

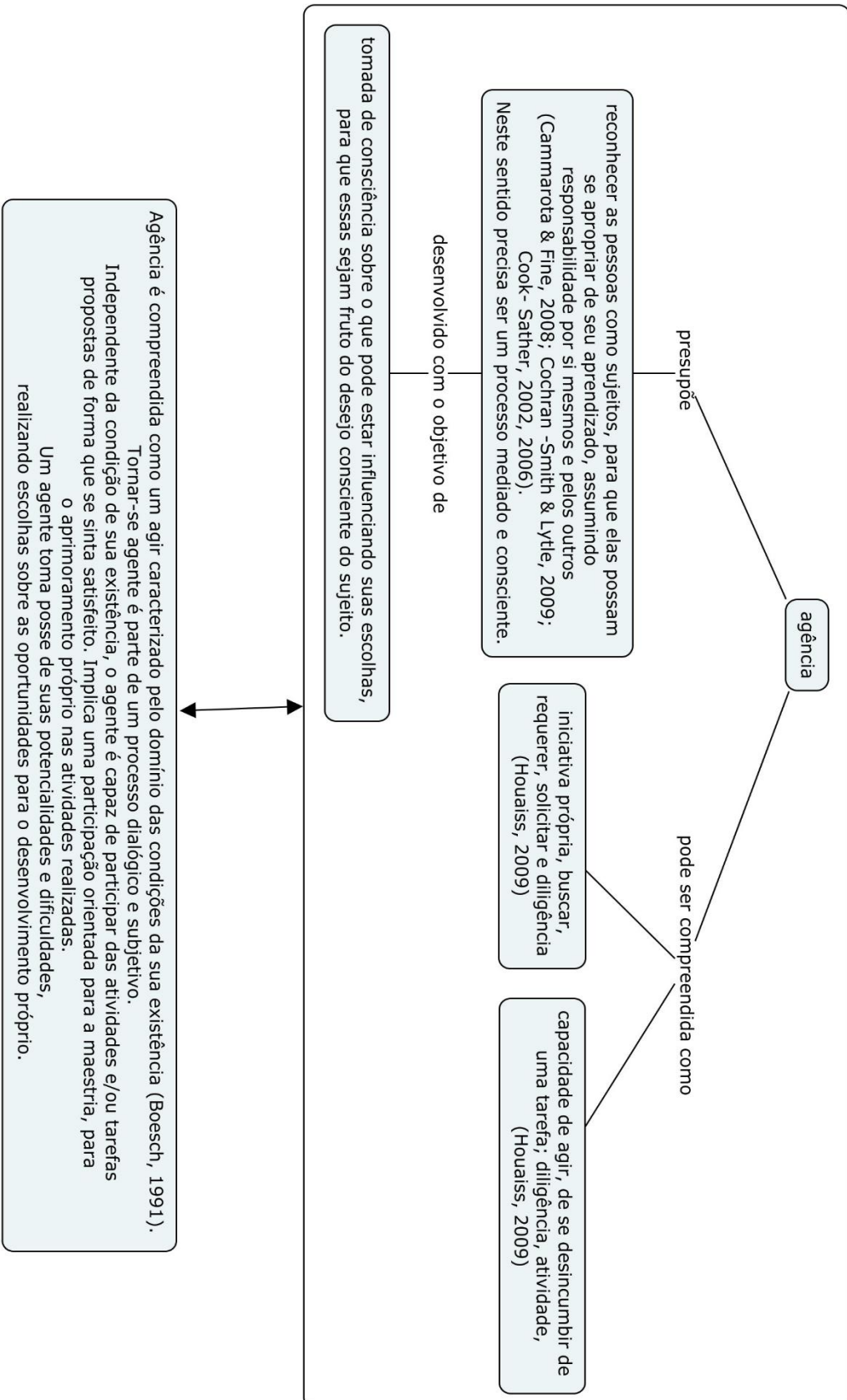
Fonte: De autoria própria

### 6.3.3 Elementos críticos

Para cada categoria apriorística do nosso estudo (agência, coconstrução e aprendizado), as quais denominamos elementos críticos do modelo pedagógico, foi elaborado um mapa conceitual que teve como propósito tornar visível e concreto tais conceitos, para que o professor utilizasse como um quadro de referências quando da regência das aulas do PIPMA, e para que fosse possível verificar sua emergência a partir dos dados gerados.

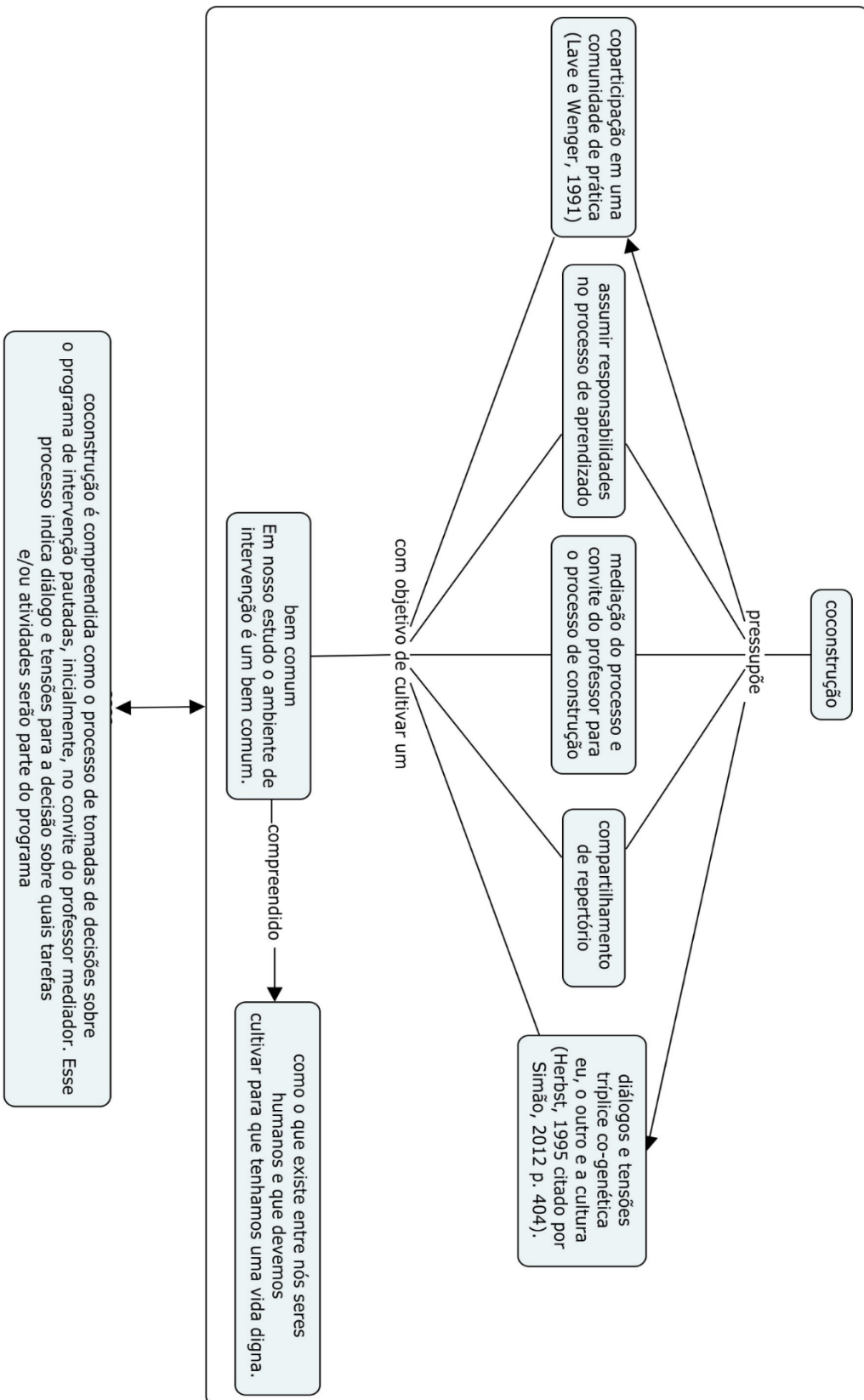
### 6.3.3.1 Agência

Figura 5- Mapa conceitual sobre agência



6.3.3.2 Coconstrução

Figura 6- Mapa conceitual sobre coconstrução

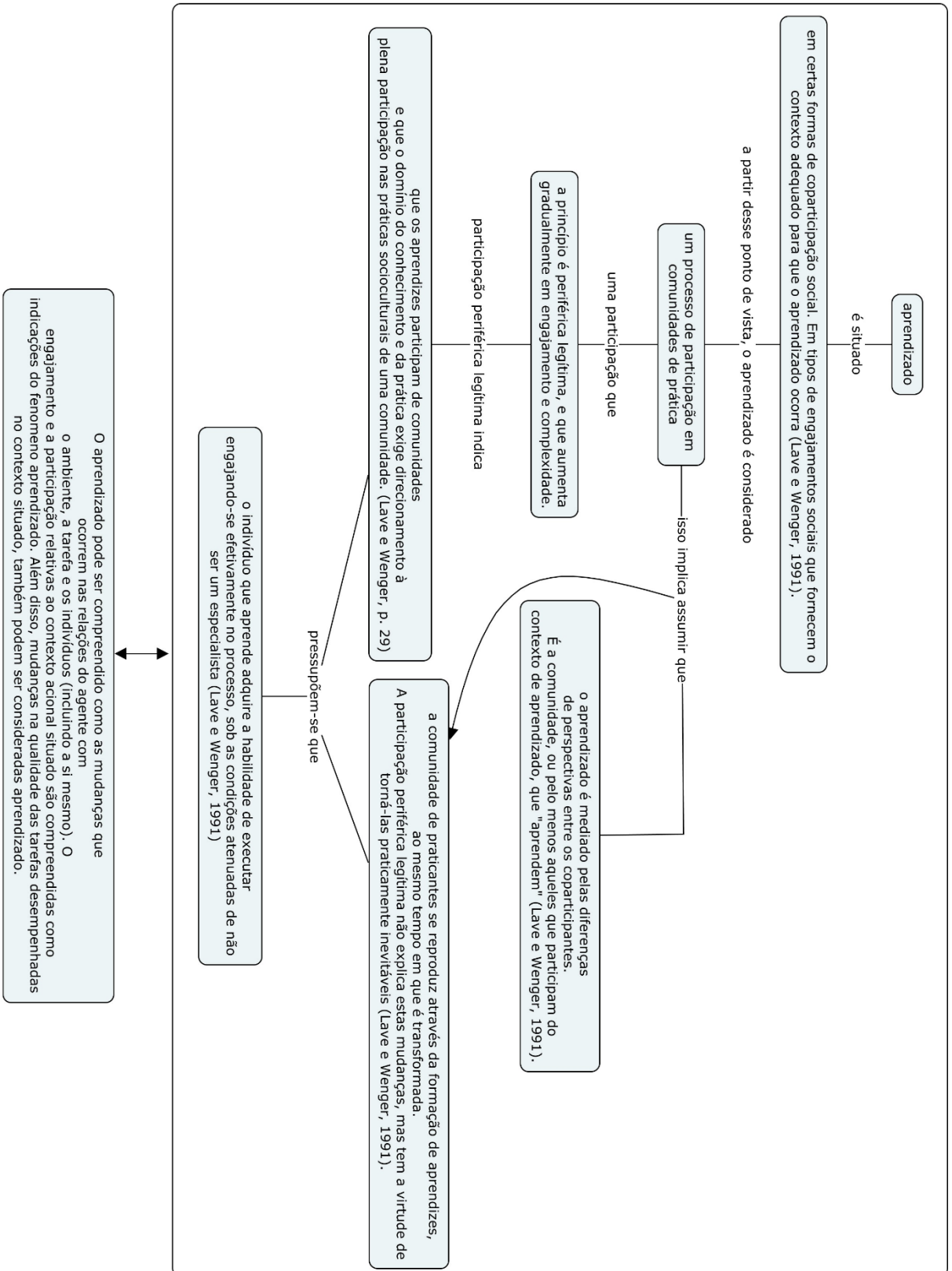


Fonte: De autoria própria



### 6.3.3.3 Aprendizado

Figura 7- Mapa conceitual sobre aprendizado



Fonte: De autoria própria

## 6.4 INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para compilar e observar os dados utilizamos o software N-vivo (RICHARDS,2002), pautados nos pressupostos da teoria de análise do conteúdo e teoria fundamentada nos dados.

A análise dos dados a partir das categorias apriorísticas desse estudo, foram realizadas utilizando os instrumentos metodológicos propostos no método de análise de conteúdo.

Já as estratégias metodológicas da teoria fundamentada foram utilizadas para análise dos dados gerados, com a intenção de olhar o fenômeno de um prisma que possibilitasse induções e possíveis constituições teóricas de médio alcance que captasse o que aconteceu sem considerar, na análise, as categorias apriorísticas. Essa decisão originou-se da percepção da autora de que havia mais coisas acontecendo na relação das crianças e o PIPMA, que poderiam ajudar-nos com questões mais amplas, que não estão explicitadas no projeto. Como, por exemplo, o que aconteceu nesse encontro entre os alunos, professora pesquisador e o PIPMA?

### 6.4.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é caracterizada como conjunto de instrumentos metodológicos para análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens. Nas palavras de Bardin (2016, p.44), é “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

A partir da linguagem contida nas entrevistas e diários de campo, a pesquisadora buscou por representações que levam em conta os sistemas de significações envolvidos pela cultura onde se situa o fenômeno estudado.

A organização da análise de conteúdo decorre da fase de pré-análise dos dados onde leituras flutuantes são realizadas para que o pesquisador se familiarize com os dados e tenha as primeiras impressões, com a intenção de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise (BARDIN, 2016). Nessa fase da análise existe uma interação significativa do pesquisador com os dados e muitas das impressões trabalhadas no contato direto com os participantes do PIPMA afloraram na lembrança e auxiliaram na condução deste procedimento.

Em um segundo momento, a pesquisadora selecionou as unidades de análise (ou unidades de significados), os recortes, o modo de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que, posteriormente, orientaram a análise. O processo de categorização e subcategorização pode ser definido como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento

segundo similaridades. As categorias utilizadas podem ser apriorísticas ou não apriorísticas, nesse trabalho optamos por propor as categorias aprioristicamente, sendo elas parte da fundamentação do PIPMA.

#### **6.4.2 Teoria Fundamentada**

A teoria fundamentada (TF) é considerada um método de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas, pautada na visão de constante mudança da realidade social, compreendida como produto de contínuas negociações e trocas simbólicas intencionais entre as pessoas. Trata-se de uma teoria interpretativa que busca por processos psicossociais subjacentes ao fenômeno estudado, com o intuito de elaborar uma teoria enraizada nos dados empíricos (TAROZZI, 2011).

Esse método é utilizado para explorar processos e fenômenos sociais com a finalidade de gerar constructos teóricos que possam explicar o sentido do agir das pessoas em um dado contexto sociocultural, fornecendo dados uteis para essa compreensão.

A possibilidade de elaborar categorias analíticas a partir dos dados recolhidos e a necessidade de articular a pesquisa de campo com reflexões teóricas são característica importantes presentes na TF. Para Tarozzi (2011):

...o fundamento nos dados de uma teoria grounded tem algo de carnal, de sólido, é um enraizamento vital na experiência dos fatos, forte, intenso, às vezes até violento. Ao mesmo tempo, é um enraizamento preciso, pontual e, por causa disso, pode ser a base para construções sucessivas; e um terreno sobre o qual pode-se construir complexas teorias formais. Uma teoria desse tipo não é somente embasada nos fatos ou extraída empiricamente dos dados, é algo mais: dá o sentido de uma ancoragem robusta, profunda, vital na experiência vivida. Isso qualifica essa abordagem de maneira original, assim como o tipo de teoria que é capaz de produzir: uma teoria similar àquela produzida por teóricos e filósofos, mas construída a partir de uma investigação empírica e, portanto, ancorada aos dados. Essa natureza grounded da teoria, o seu enraizamento vivido nas vísceras da realidade é o que consente, depois, à teoria elaborada, ter um valor prático-operativo muito marcante e de ser útil para os operadores. (TAROZZI, 2011, pg. 20).

Na TF, existe simultaneidade entre recolher os dados e analisá-los. As constantes comparações que este método suscita convidam a apresentar continuamente perguntas aos dados e conceitos, favorecendo a elaboração conceitual do fenômeno estudado. Um aspecto forte e que não pode se perder nessa teoria é que o êxito de uma análise teórica não pode partir exclusivamente de textos científicos, mas também da experiência, ou seja, o enraizamento da conceituação nos dados empíricos (TAROZZI, 2011).

Uma das opções para recolher dados na perspectiva da Teoria Fundamentada são as entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, além de observação participante, discursos, cartas, biografias, entre outros documentos relativos ao contexto social estudado. Na presente pesquisa, a fonte dos dados foram as diversas entrevistas e o caderno de campo da professora pesquisadora.

Na TF é possível observar que existe uma preocupação bastante evidente com o processo de codificação, conforme exposto a seguir:

### **Codificação inicial:**

A codificação inicial é o processo analítico pelo qual os conceitos são identificados em relação a sua propriedade e dimensão. Nesse processo o pesquisador deve codificar os dados em tantas categorias quanto possível. As categorias abduzidas dos dados tenderão a ser nomes para os processos e comportamentos que emergiram no contexto social de estudo, enquanto os conceitos construídos pelo pesquisador serão as explicações (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996).

Algumas sugestões de procedimentos nesta etapa são: analisar os dados linha por linha codificando cada palavra ou cada sentença; codificar com palavras que reflitam a ação (gerúndio), o que reduz nossas tendências de dar saltos conceituais e adotar teorias existentes antes de termos feito o trabalho analítico; anotar todas as ideias que emergirem no processo interrompendo a codificação para isso; submeter os dados a contínuos questionamentos (este dado refere-se a este estudo? Que categoria indica? O que está acontecendo?); e não assumir a relevância analítica de qualquer variável até que ela se destaque como relevante (CHARMAX, 2006; TAROZZI, 2011).

Conforme Strauss e Corbin<sup>25</sup> (1990 apud TAROZZI, 2011), o produto dessa etapa da pesquisa é um memorando, uma lista de códigos complementadas por notas desenvolvidas para explicar e definir o conteúdo dos códigos e categorias. Além disso, ainda nesta fase de análise, os autores apontam para a necessidade de desenvolver uma “sensibilidade teórica”, que consiste na habilidade de aprofundar o olhar analítico ao que existe, utilizando algumas técnicas como: pensar para além das leituras técnicas e experiência pessoal; evitar formas padronizadas de pensamentos sobre o fenômeno; estimular o processo indutivo; permitir que as concepções dos sujeitos da pesquisa sejam esclarecidas ou desmascaradas; ouvir o que as pessoas dizem e o que pode ser extraído dessas falas; evitar precipitar conhecimentos prévios quando examinar os

---

<sup>25</sup> STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage, 1990.

dados; forçar perguntas sobre as questões e oferecer respostas provisórias; explorar os conceitos e significados e descobrir as dimensões dos dados.

### **Códigos *in vivo*:**

Os códigos *in vivo* referem-se a termos específicos utilizados pelos participantes de uma pesquisa para indicar um ponto de vista sobre um determinado fenômeno. Esses códigos são marcadores simbólicos das falas e ajudam o pesquisador a preservar os significados atribuídos por esses participantes. Como qualquer outro código, os códigos *in vivo* foram submetidos a um tratamento comparativo e analítico (CHARMAX, 2006).

Esses códigos são característicos de grupos sociais e podem ser um início para que o pesquisador compreenda de forma mais profunda o fenômeno estudado, porém os códigos *in vivo* não se sustentam sozinhos, uma vez que um mesmo termo pode ter significados diferentes em distintos grupos sociais, indicando a necessidade de procurar os significados implícitos dos códigos e como os grupos sociais agem com base nesses significados (CHARMAX, 2006).

### **Codificação focalizada:**

A força da codificação da teoria fundamentada deriva desse envolvimento concentrado e ativo do pesquisador no processo. O pesquisador age sobre seus dados em vez de lê-los passivamente. Por meio dessas ações, novas linhas de análise se tornam aparentes, interações e perspectivas que não haviam sido pensadas antes. A codificação focalizada verifica os preconceitos. Por meio dessa etapa o pesquisador pode se deslocar pelas entrevistas e observações e comparar as experiências, ações e interpretações das pessoas (CHARMAX, 2006).

### **Codificação axial:**

Na última etapa da codificação, o objetivo é refinar as categorias em um nível mais abstrato, ou seja, possibilitar a emergência da categoria essencial ou tema principal, ao redor do qual todas as outras categorias giram (STRAUSS, CORBIN, 1990 apud TAROZZI, 2011). A categoria central é fundamental para a integração de todos os elementos da teoria, relacionando-se ao ajuste e descrição do fenômeno.

### **Delimitação da teoria**

O refinamento das categorias é o meio de delimitar a teoria emergente, quando o investigador descobre uniformidades no grupo inicial de categorias ou suas propriedades e pode então formular a teoria com um grupo pequeno de conceitos de alta abstração.

O universo de dados é fruto do refinamento, delimitação e saturação das categorias. A saturação teórica ocorre quando as relações entre as categorias são bem estabelecidas e mais nenhum dado relevante ou novo emerge (STRAUSS, CORBIN, 1990 apud TAROZZI, 2011).

A opção pela TF como referência para a construção e análise dos dados das entrevistas e do caderno de campo, decorre da característica multidimensional do fenômeno estudado. Essa teoria dialoga com a natureza das questões de pesquisa que guiam este estudo, auxiliando na busca por um constructo que aponte novos caminhos para pensar intervenções motoras que potencializem o desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras.

## 7 RESULTADOS

### 7.1 PRÓLOGO

#### 7.1.1 Das inquietações iniciais à realização do PIPMA

A pouca relevância atribuída à dimensão motora quando o assunto é escolarização, pode fazer com que o fenômeno da dificuldade motora não seja notado no ambiente escolar como um problema que pode afetar de forma negativa o desenvolvimento acadêmico e, mais importante, integral dos alunos. Nas últimas décadas, em que pese, esse olhar sobre a ação motora do aluno tem sido mais prevalente, no Brasil isso pode ser visto, especialmente, pela grande popularidade da Psicomotricidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde a finalidade quase exclusiva é sobre o desempenho cognitivo, partindo do pressuposto (ao nosso ver ainda não suportado por evidências científicas) que esse método psicomotor reúne procedimentos capazes de operacionalizar uma relação de causalidade entre ação motora (prática) e ação referente (acadêmica). É autoevidente que existe uma relação, mas a questão é sobre o nível de controle da psicomotricidade sobre esse intrincado e complexo fenômeno.

No contexto escolar, os professores estão entre as primeiras pessoas que comumente identificam as dificuldades motoras nas crianças, uma vez que eles conseguem ter uma perspectiva empírica privilegiada do que é típico e do que é atípico. No entanto, a falta de conhecimento sobre essa condição motora denominada Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação<sup>26</sup>, faz com que atribuam menor importância quando comparado com outras desordens do desenvolvimento (SANTOS et al., 2022; FARIAS et al., 2020; FERREIRA et al., 2006), e mesmo não identifiquem a mesma quando ela vem mascarada por um bom desempenho acadêmico (o mais valorizado na escola). Além disso, os professores podem confundir a dificuldade devido a um transtorno com problemas comportamentais. De acordo com Lodh; Coghil; Foster, (2017); Kwan et al., (2013); Zwicker et al., (2012), crianças com

---

<sup>26</sup> O TDC é uma condição caracterizada por dificuldades motoras identificadas nas fases iniciais do desenvolvimento e pela persistência dessas dificuldades ao longo da vida. “No caso específico do TDC, o termo denota existir um problema no desenvolvimento dessa capacidade, o que dificultaria à contínua reordenação dos elementos que compõem o sistema motor, nos níveis intra-articular, intramembros e intermembros. Os indivíduos portadores desse transtorno não se caracterizam pela manifestação de comportamentos des/coordenados (sem coordenação), mas sim por um problema na regulação ou controle da coordenação, considerando-se as restrições ambientais, do organismo, e da própria ação motora. Um ponto que lança dúvidas sobre o TDC é o de que se assume que há um problema no desenvolvimento sem que de fato o mesmo tenha sido constatado. Presume-se que há tal transtorno porque o comportamento esperado da criança fica muito aquém do esperado para a sua idade. Isto é, usa-se de uma lógica normativa para dizer que o que não se encaixa na norma é “anormal”, isto é, um “transtorno” (DANTAS; MANOEL, 2009, p. 298 e 299).

dificuldades motoras são geralmente descritas como “preguiçosas” e “desajeitadas” por seus professores e também pais/responsáveis.

Apesar da capacidade de reconhecer as dificuldades motoras nos alunos, essa falta de conhecimento (teórico e observacional) dos professores prejudica, em certa medida, a identificação dessas crianças e o acesso as intervenções. Além disso, o pouco conhecimento sobre o fenômeno pode acarretar situações em que a criança seja culpabilizada (ou sinta-se) por suas dificuldades, uma vez que os professores podem associar a desordem motora da criança com a falta de engajamento, vontade e cuidado em realizar as tarefas propostas (como destacado acima).

O *design* do PIPMA, portanto, foi pensado com o propósito de buscar minimizar as potenciais desvantagens vividas por essa população, muitas vezes, “invisibilizada”. Assumindo, de maneira geral, que as desvantagens encontradas por crianças com dificuldades motoras não são decorrentes do problema de coordenação motora. No entanto, as desvantagens também decorrem dos desdobramentos que o problema de coordenação motora (primária) pode ter sobre a socialização da criança no campo de ação/campo cultural em que vive. Com isso, a desvantagem presente na relação da criança com a sociedade é, em parte, um desdobramento (trilha desenvolvimental) decorrente da dificuldade motora percebida pela criança e implicada no modo pelo qual ela habita o campo de ação em que vive. Vale ressaltar, ainda, que o conceito de desvantagem como um processo que emerge das relações sociais, não se restringe especificamente às pessoas com deficiências ou com desordens decorrentes do desenvolvimento, neste sentido o modelo pedagógico-motor ativista genérico apresentado nesta tese (PIPMA), pode ser adequado a qualquer população que esteja vivendo em condição de desvantagem motora.

Para o *design* do PIPMA, utilizamos conceitos e teorias que nos permitiram elaborar um modelo pedagógico genérico centrado na criança com dificuldades motoras, e que pudesse ser adequado aos diferentes contextos e práticas corporais. A partir disso, o PIPMA foi ganhando forma para que pudesse emergir do plano ideacional para a vida real. É importante destacar que modelos pedagógicos nunca alcançam uma forma acabada, diferente de outros objetos de *design*. Como sua finalidade é existir no modo de uma práxis que cultive uma identidade de menos agenciamento para uma e de mais agenciamento sobre o próprio desenvolvimento da ação motora, o inacabamento deve ser visto como uma característica positiva do modelo (no que se refere a essa tese) que faz da atualização diante das pessoas atendidas não uma necessidade, mas antes, um aspecto constitutivo do PIPMA.



Dessa forma, o PIPMA almeja fornecer um quadro de referências para iniciar uma intervenção em uma comunidade que percebe as dificuldades motoras de alguns de seus membros como algo que necessita de uma intervenção. O desenho do programa possui alguns eixos que o sustentam e que dialogam com os elementos críticos (estruturantes) selecionados, como:

- **Características fundamentais:** considerar expectativas de aprendizado condizentes com as possibilidades das crianças, entender a criança como um agente transformador e compor o grupo interventivo de forma unificada, ou seja, crianças com e sem dificuldades motoras.
- **Fundação didática:** ambiente de intervenção orientado para a maestria com base na estrutura TARGET (EPSTEIN, 1988), a ginástica educacional como prática corporal (prática que pode ser alterada a depender do contexto em que o PIPMA é implementado) e o modelo ativista centrado no aluno como forma (adaptada) para conduzir as aulas (OLIVER; OESTERREICH, 2013)
- **Fundação teórica:** o ativismo da criança como pressuposto (FREIRE, 1987), as questões primárias e secundárias que permeiam o desenvolvimento de crianças com dificuldades motoras (TDC) e a teoria da ação simbólica de Ernst Boesch (1991), que nos possibilitou atribuir palavras e conceitos para expressar como essas desvantagens afetam o desenvolvimento crianças com dificuldades motoras.

Com base nesse arcabouço teórico, no ano de 2021, entre os meses de abril e julho, o PIPMA foi adaptado e implementado como um estudo de caso único (estudo piloto adequado para atender as demandas da pandemia). A mãe da criança que participou desse estudo piloto, tomou conhecimento sobre o nosso programa através das redes sociais e nos procurou relatando preocupação com a coordenação motora da filha de 8 anos de idade, que nasceu prematura de 25 semanas e 6 dias (sem diagnóstico de deficiência) e estava sem intervenções motoras em função da pandemia de SARS-CoV-2. Diante do interesse dos pais e da criança, e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciamos o processo de avaliação através do MABC-2 teste, e posteriormente, as aulas do PIPMA; e ao final, realizamos as entrevistas com o responsável e com a criança. Esse estudo inicial nos possibilitou “dar vida” (prototipação) ao PIPMA, articular os elementos presentes em seu *design* para o atendimento individual e fora do contexto escolar, uma vez que as aulas foram realizadas na sala de ginástica do condomínio em que a família residia, duas vezes por semana e com duração de uma hora cada aula. Ao emergir esse PIPMA, alguns detalhes do *design* do programa foram

repensados para sua implementação na escola, como por exemplo: o tempo de brincadeira livre antes das aulas do PIPMA, a disposição de câmeras para filmagem, e a reestruturação de certas perguntas que compuseram as entrevistas semiestruturadas. Os dados gerados nesse estudo piloto não compõem a presente tese. Esses dados foram apresentados no *International Symposium: Action Development and Early Infant Care* em junho de 2022 (EEFEUSP).

### **7.1.2 O PIPMA na escola**

No segundo semestre de 2022, o PIPMA foi implementado em uma escola da rede municipal de ensino em uma cidade do interior de São Paulo. Para que o programa fosse realizado alguns pontos precisaram ser ajustados para atender as demandas da escola, como: apenas os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI) poderiam participar do estudo; as aulas do PIPMA precisavam ser realizadas após o horário pedagógico da escola que atende em período integral - assim, as aulas ocorreram no período da tarde - e todos os alunos do 1º ano EFI precisavam ser atendidos com aulas de GE.

Definimos, então, o horário das aulas e a forma como atenderíamos todos os alunos. Para que conseguíssemos estudar o PIPMA na escola, definimos que o grupo de intervenção para esse estudo seria composto de forma unificada por 12 crianças entre 6 e 7 anos de idade, alunos com dificuldades motoras e em risco para a condição, e alunos sem dificuldades motoras, todos matriculados no 1º ano do EFI. As outras 19 crianças que compunham o 1º ano do EFI, formaram um segundo grupo que participou de um programa de intervenção em GE, mas que não fazem parte desta tese.

Assim, após realizar os ajustes para atender as demandas da unidade escolar, uma reunião foi efetuada com todos os pais e/ou responsáveis pelos alunos, com o objetivo de esclarecer quaisquer dúvidas sobre o presente estudo. Nessa reunião, os pais assinaram um TCLE, consentindo a participação das crianças na pesquisa. Além disso, as crianças, diante do convite para participar do PIPMA, assinaram um termo de assentimento para que pudessem ser iniciados os procedimentos do estudo.

Durante os meses de junho e início de julho de 2022, todos os alunos do 1º ano do EFI foram avaliados utilizando o MABC-2 teste. A professora pedagoga e o professor de educação física receberam informações sobre como preencher a lista de checagem para cada aluno. Os professores dialogaram e tiraram dúvidas, respondendo as listas de checagem no decorrer do mês de junho durante as reuniões pedagógicas semanais, solicitando o auxílio dos pais quando

necessário (critérios para preenchimento da lista de checagem, ver tópico 6.2.2.1). Foram realizados os testes motores com, no máximo, quatro crianças por dia e cada avaliação durou entre 35 e 45 minutos, dependendo da criança. Após esse processo de avaliação o grupo para intervenção foi composto e iniciamos as aulas do PIPMA.

Vale ressaltar que os professores (pedagoga e professor de educação física) fizeram parte do processo de identificação das crianças com dificuldades motoras, inicialmente indicando os participantes que possivelmente estavam sofrendo com as desvantagens enfrentadas no cotidiano escolar, relacionadas com suas dificuldades. A partir da indicação dos professores, da lista de checagem preenchida por eles e pelos pais/responsáveis, e da avaliação motora (MABC-2 teste) o grupo unificado que participou desse estudo (crianças com e sem dificuldades motoras) foi definido.

As aulas tiveram início na primeira semana do mês de agosto de 2022, no período da tarde. Nas semanas iniciais do programa, eu fui recepcionada por todos com carinho e com questionamentos como “Vamos brincar do que hoje?”, “eu queria jogar futebol!” ou “vai ter aquela brincadeira?”. Com o passar das semanas, no decorrer da implementação do PIPMA, a recepção dos alunos continuou carinhosa, mas as perguntas realizadas por eles foram se modificando, como por exemplo: “eu posso ser professor hoje?”, “eu posso escolher o que vamos fazer, Érica?”, “vamos treinar a parada de trás?” (ou alguma outra tarefa de interesse do aluno que realizava a pergunta).

Nas primeiras aulas, para que fossemos até a quadra, os alunos formavam fila já na sala de aula e posteriormente nos dirigíamos para iniciar a dinâmica do PIPMA. No entanto, no decorrer do programa, apesar de continuar buscando-os em sala de aula, nos organizamos de forma que, sem a formação de uma fila, os alunos pudessem decidir utilizar o banheiro e tomar água (encher sua garrafinha), possibilitando uma organização de espaço e tempo própria, de cada aluno. A partir desse rito, maior responsabilidade, confiança e liberdade foi atribuída a essas crianças, de modo que a direção demonstrou seu receio:

**Diálogo - 02/09/2022**

**Diretora** - “Érica alguns alunos estão sozinhos na quadra. Mas eles vão sozinhos ao banheiro e para a quadra? Eles não podem ficar sozinhos!”

**Eu** - “eles estão acostumados com essa dinâmica.” (O PIPMA havia iniciado há 4 semanas).

**Diretora** - “Mas não pode!”

**Diário** – No momento do diálogo eu fiz um silêncio respeitoso, pois a conversa se desenvolveu no pátio, enquanto os alunos estavam se organizando - com a água e o banheiro – e se deslocando para a quadra. Neste momento de transição e organização dos alunos, eu me colocava como observadora, em uma posição em que as crianças tinham o poder de decidir o que fazer, mas não

estavam sozinhos no pátio ou na quadra (havia um corredor entre o pátio e a quadra que me possibilitava observá-los simultaneamente em ambos os espaços).

Assim que a aula do programa foi concluída, eu me dirigi até a sala da direção e solicitei que conversássemos sobre o momento que antecedia as aulas do PIPMA, em relação ao qual a diretora havia manifestado preocupação e sobre o qual não pudemos dialogar, devido à aula que iria ser iniciada:

**Diálogo – 02/09/2022**

**Eu** – “Então, as crianças ficam muito ansiosas com as aulas de ginástica e por isso não estavam se preparando para essas aulas. O que estava acontecendo é que depois de chegar na quadra eles ficavam saindo da minha aula para ir ao banheiro e encher suas garrafinhas, o tempo todo. Fazendo desse jeito (referindo-me à dinâmica de organização que antecedia as aulas) eles diminuíram as saídas e se sentem mais importantes por fazer essas coisas sozinhos, decidindo o que é melhor para si”.

**Diretora** – “é, mas fica uma bagunça no pátio e eles não têm juízo, podem se machucar e ficar sozinhos na quadra, meu Deus!”.

**Eu** – “não, fica tranquila! Eu me coloco em uma posição neste momento, ali na rampa, em que eu consigo ver o que acontece no pátio e na quadra. Quando eles chegam na quadra eles tem que tirar os calçados e têm 10 minutos para brincar livre. A quadra está preparada para a brincadeira, eles não vão se machucar. Eles vão brincar livremente.

**Diretora** – “Bem, olha, a responsabilidade é sua. Eu não quero problema hein!”

Essa dinâmica foi mantida até o final do programa sem que quaisquer contratemplos acontecessem. E, apesar do receio demonstrado pela direção, não houve proibição desse rito e nenhum tipo de exigência extra sobre a implementação do PIPMA.

Após esse momento inicial de organização, que antecedia o PIPMA, as crianças se dirigiam para a quadra, onde retiravam seus calçados os posicionando fora do espaço de intervenção, para que o tempo de brincadeira livre (10 minutos) fosse iniciado. No momento livre foram realizadas intervenções apenas quando havia algum risco à integridade física ou emocional da criança. Quando o brincar livre se encerrava, eu solicitava auxílio para guardar alguns materiais e disponibilizar outros para o PIPMA.

Após todas as aulas, um diário de campo foi escrito, e nele foram relatados todos os acontecimentos, percepções sobre os eventos e alguns diálogos foram transcritos. Esses diários foram escritos de forma que o foco dos relatos estivesse nas 4 crianças com dificuldades motoras (ou em risco para essa condição) e nas relações que elas estabeleciam com a GE, com os colegas, com a professora pesquisadora e consigo mesmas. Esses diários foram compartilhados com dois pesquisadores experientes: o professor supervisor da tese (prof. L) e um pesquisador com formação e experiência em etnografia (prof. R). Os pesquisadores faziam a leitura dos diários e, posteriormente, realizávamos uma reunião sobre a escrita dos diários em extensão e profundidade adequada, no sentido abordar os acontecimentos sem que

nuances do processo fossem perdidas ou descritas de forma vaga. Com isso, ajustes finos sobre a atuação como professora pesquisadora e o arcabouço teórico foram realizados, uma vez que as teorias descritas no *design* do programa precisavam passar do papel para a vida real no emergir do PIPMA.

Em síntese, a implementação do PIPMA se desdobrou em um ciclo envolvendo aulas, escrita dos diários, compartilhamentos dos diários, discussões e retomada ao arcabouço teórico da tese. Nesse movimento, a proposta foi se materializando e algumas questões presentes nos diários ganharam destaque e se fizeram presentes em reuniões com os dois pesquisadores mais experientes (amigos críticos), como aconteceu com o meu incomodo com a perda de controle do tempo e da aula:

Nesta primeira aula tive a sensação de que fui muito diretiva e controladora nos 50 minutos que sucederam. **Diário- 02/08/22**

Minha alma de professora de educação física escolar precisa, no frenesi dos acontecimentos, ser mais sensível a fala dos alunos, abrindo mão do controle do tempo. **Diário- 05/08/22**

Retomando minha percepção como professora, hoje me percebi mais segura para abrir mão do controle da aula e permitir mais tempo para o diálogo entre as crianças e entre mim e eles. **Diário- 12/08/22**

**Prof. R-** “Parece que o tempo é um problema para você. Por quê?” **Reunião- 12/08/22**

**Prof. R-** “A preocupação com o tempo é sempre sua, não das crianças”. **Reunião- 12/08/22**

**Prof. L-** “O tempo é uma categoria importante para você que precisa ser pensada”. **Reunião – 12/08/22**

**Prof. R-** “Você tem uma questão com o tempo e as crianças parecem ter uma questão com o espaço”. **Reunião – 12/08/22**

Em muitos momentos da reunião do dia 12/08/22 eu não soube explicar os motivos pelos quais o tempo escolar me afetava tanto, mas o diálogo possibilitou reflexões sobre os eventos e as minhas ações como professora diante desses eventos.

No decorrer do programa, esses problemas com o tempo escolar ganharam novas nuances e, no diário do dia 19/08/22, eu reforço minhas questões, que parecem estar atreladas aos comportamentos não adequados (comportamentos que não contribuem com a aula - disciplina), escuta atenta e diálogo:

O tempo escolar me consumiu e neste momento não consegui “suspendê-lo”. Acredito que não possibilitei tempo, fala e escuta atenta aos alunos. Ainda sobre os comportamentos em aula, acredito que preciso enfatizar as atitudes/ações que ajudam no andamento da aula. **Diário - 19/08/2022**

**Prof. R -** “as intercorrências são mais frequentes no brincar livre ou nas aulas dirigidas? Isso parece dizer algo sobre o que ou quem precisa mudar.” **Reunião 19/08/2022**

**Prof. L-** “O tempo para construção do PIPMA não é o tempo da pesquisadora, você tem que cuidar desse aspecto, dessa categoria. Talvez essa seja sua aflição com o tempo”. **Reunião 19/08/2022**

**Prof. L** - “Uma hipótese é que você está sobrepondo a sua tensão docente, em estar atenta para que a aula aconteça, com uma abordagem mais diretiva. Vou assistir a aula para confirmar essa minha impressão”. Reunião 19/08/2022

**Eu** - “Bem, hoje eu busquei implementar o Teaching Responsibility<sup>27</sup> com os alunos, foi muito cansativo, mas eu vejo que eles não compreendem os comportamentos que não são adequados a cada momento. Eles estão acostumados a parar determinado comportamento quando alguém grita ou fala em um tom mais alto de voz, e eu estava fazendo isso, mas depois retomam o comportamento que não contribui com a aula, porque não é claro para eles o que estão fazendo que está “atrapalhando”. Reunião 19/08/2022

**Prof. L** - “Sim. Agora a ênfase deve ser sobre o feedback positivo e específico para os comportamentos que contribuem com a aula. Para os comportamentos negativos, você deve fazer "vista grossa seletiva", ou chamar individualmente para conversar”. Reunião 19/08/2022

**Prof. R** - “Você precisa usar isso como informação, inclusive, que agência há nessa decisão de não seguir o que é solicitado (e realizar o comportamento que não contribui com a aula)? Os mesmos que assumem essa postura arrojada são aqueles que possuem maior autonomia? Ou requerem mais a atenção da professora? Requerem mais instrução? Diria que nunca se deve fazer vista grossa numa etnografia. O pesquisador precisa estranhar o que parece comum e recorrente”. Reunião 19/08/2022

**Prof. L** - “Aqui "vista grossa" refere-se à relação da professora com o aluno, denotando que sempre que o comportamento inadequado não tiver um impacto negativo sobre o estudo na aula, escolher responder aos comportamentos adequados dos alunos”. Reunião 19/08/2022

**Eu** - “Sim, enfatizar os comportamentos que ajudam no andamento da aula. Enfatizar as ações que “atrapalham” faz com que a atenção desses alunos seja conduzida ao que não é positivo em si mesmo (sensação de inadequação) e minha intenção é que percebam o que têm de positivo em si mesmo”. Reunião 19/08/2022

Em certa medida, o tempo e as questões comportamentais que eram percebidas por mim como ações que não contribuía com as aulas estavam relacionadas. Eu, na ânsia de fazer o programa ser como no meu imaginário transcrito no papel, imprimia um ritmo para a realização das atividades e diálogo entre os participantes que não era o “tempo” que os alunos precisavam para coconstruir o PIPMA. E essa foi uma das grandes transformações conscientes de mim mesma como professora, foi uma reconstrução diária que exigiu empenho e autogerenciamento para ouvir mais e de forma atenta aos alunos, observá-los e mediar os acontecimentos em aula. Isso impactou meu olhar para os acontecimentos, minhas ações pedagógicas e minha leitura dos eventos no programa, como pode ser exemplificado na descrição que segue:

---

<sup>27</sup> O modelo Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) (Hellison, 1985, 1995, 2003, 2011) é um modelo de currículo e instrução, considerado um dos melhores modelos para promover valores, caráter, responsabilidade e habilidades para a vida na educação física (EF) e em outros ambientes de atividade física (Metzler, 2005; Petipas et al., 2005). Seu objetivo é ajudar crianças e adolescentes a aprenderem a ser responsáveis por seu próprio bem-estar e pelo bem-estar dos outros, e a incorporar estratégias para exercer controle sobre suas vidas e ser eficientes em seu ambiente social. O programa baseado no modelo TPSR sugere cinco níveis de responsabilidade: (1) respeito pelos direitos e sentimentos dos outros; (2) automotivação; (3) autodireção; (4) cuidado; e (5) transferência "para fora da academia" (Hellison, 2011). Além disso, quatro temas representam a essência do programa: um forte relacionamento professor-aluno; capacitação dos alunos; integração da responsabilidade na atividade física; e promoção da transferência de responsabilidade (Hellison, 2003).

Hoje durante o salto, Nic, para retornar ao espaço onde era organizado o salto, corria de encontro aos colegas que iriam realizar a tarefa e esses tinham que desviar ou mesmo esbarravam com ele, que se colocava na frente do equipamento correndo. Na primeira vez eu disse, “olha não faz assim, você quase trombou com o colega”. Eu, em minha ignorância, acreditei ser óbvio que ele sabia o que estava fazendo. Mas nas outras voltas ele continuou retornando para o salto correndo na frente dos colegas que utilizariam o equipamento naquele momento. Eu então percebi que seu comportamento não era óbvio para ele mesmo. Eu o chamei, ele se aproximou e eu disse “Olha quando você volta, você está passando pelo colchão e pela caixa de plinto e você está atrapalhando, indo de encontro ao colega que vai saltar, ai acaba esbarrando nele(a), você poderia e retornar por outro caminho?” ele disse “sim” e modificou a trajetória de retorno nas outras vezes que realizou o circuito. **Diário - 13/09/2022**

Em muitas situações de aula, o professor julga ser óbvio para as crianças quais são os comportamentos adequados e inadequados para o momento, no entanto, pode ser que o aluno não tenha conhecimento sobre o que as pessoas que estão a sua volta esperam dele em contextos específicos.

Uma passagem do PIPMA na escola que pode ilustrar essa falta de clareza das crianças sobre as expectativas dos adultos acerca delas, teve início com a professora pedagoga buscando utilizar o programa como “moeda de troca” para um bom comportamento dos alunos em sua aula:

Ao chegar na escola, os alunos estavam almoçando e logo percebi a ausência da professora pedagoga das multiofinas. A pedagoga que atende os alunos que precisam de atenção especial como autistas, crianças com deficiência intelectual e outras desordens do desenvolvimento, estava ministrando a aula de hoje e logo que me viu dirigiu-se a mim e disse. **Diário - 06/09/2022**

#### **Diálogo - 06/09/2022**

**Prof. Substituta** - “Érica, a professora do período da manhã deixou uma lista dos alunos com mal comportamento e que não devem fazer a sua aula hoje”.

**Eu** - “o que os alunos fizeram foi tão grave assim? Porque eu venho apenas dois dias na semana e puni-los com a ausência na minha aula eu acho que não vai fazer com que compreendam o que fizeram”.

**Prof. Substituta** - “eu achei melhor te avisar pois a professora da manhã me pediu e como ela é muito certinha, pode ser que ela fique brava se eu não te avisar”.

**Obs-** Eu disse que entendia a posição da professora, mas que não iria puni-los com a não participação, que eu poderia conversar com a turma sobre comportamento, mas que eu os levaria para quadra e que se a pedagoga do período da manhã ficasse brava que na terça-feira eu conversaria com ela, sem problema algum. E assim o fiz. Conversei com os 4 alunos juntos (que estavam na lista da professora) e perguntei o que havia acontecido para que ganhassem carinho feia (não participação).

#### **Diálogo alunos - 06/09/2022**

**Eu** – “O que aconteceu na aula da manhã que fez com que a professora fizesse uma lista dizendo que vocês não tiveram um bom comportamento?”

**Max** - “eu empurrei o João na sala”

**Eu** – “Nic, o que aconteceu?”

**Nic** - “não me lembro, não sei”,

**Nina** - “eu não sei o que fiz”

**Tina** - “eu peguei a borracha da mão do Max que havia tomado emprestado sem pedir”.

Frequentemente, as crianças não modificam seu comportamento pois não sabem exatamente quais ações que estão realizando que são inadequadas. São informadas de forma genérica que estão incomodando, mas não é explicitada a ação específica que está gerando dificuldade para o grupo naquele momento. Quando um adulto aumenta o tom de voz ou mesmo gritar, as crianças recebem a mensagem de que devem parar o que estão fazendo, mas não adquirem conhecimentos sobre as ações ou comportamentos que estão causando o inconveniente, o que as leva a reincidir. Neste sentido o prof. R. na reunião do dia 09/09/22 sugeriu:

**Prof. R-** “Mais que identificar ações que atrapalham a aula, perguntar que encaminhamentos sugerem caso elas ocorram. Todos dirão punir, castigo, etc... porque essa é a lógica escolar. Esse é o ensejo para você dizer: se for você a pessoa punida, como você se sentirá de não brincar com os demais durante toda a aula? Essa educação empática os ajudará a pensar formas de lidar com os problemas para além da lógica punitiva, bem como autoavaliar-se”.

Após ao evento descrito, eu conversei com a pedagoga do período da manhã e a pedagoga das multiofinas explicando que eu não iria puni-los com a não participação no PIPMA, pois esse, no meu ponto de vista, não era um caminho que os levaria a compreender quais comportamentos eram adequados ou inadequados para cada situação vivida, eu afirmei ainda que estaria sempre disposta a dialogar com eles para encontrarmos juntos uma alternativa para compartilhar as responsabilidades sobre esses eventos e outros mais. As professoras compreenderam ou ao menos concordaram com as minhas colocações.

Relacionado, ainda, às questões comportamentais e ao acontecimento do dia 06/09/2022, é importante observar que das quatro crianças que estavam na lista da pedagoga para não participar do programa neste dia, três correspondem às crianças com dificuldades motoras ou em risco para a condição (sujeitos desse estudo). Vale apontar também, que com certa frequência as crianças com dificuldades motoras estavam envolvidas em algum tipo de brincadeira que extrapolava o combinado ou mesmo provocava conflitos entre colegas (durante o PIPMA), o que pode ser uma forma de “esconder” sua dificuldade motora.

Uma outra questão a que um estudo como esse está sujeito está relacionada aos materiais utilizados nas aulas do PIPMA. Alguns materiais eram próprios e eu os mantive na escola no período de implementação do programa (tatames e trave baixa de madeira), mas muitos materiais foram fornecidos pela escola (colchão de queda para ginástica, caixas de plinto acolchoadas, colchonetes, cordas, arcos e bolas). Os materiais de grande porte não foram problema, mas as cordas que eram guardadas em um armário comum aos professores da escola



sumiram após o primeiro mês de aula. O momento em que pude perceber que teríamos problemas para utilizar as cordas em todas as aulas do PIPMA pode ser observado a partir das descrições dos diários e diálogos abaixo:

**Diálogo - 16/09/2022**

Ao chegar na escola hoje, fui rapidamente verificar se eu conseguiria pegar as cordas e a inspetora me disse que não tinha a chave do armário, eu então perguntei: **Diário – 16/09/2022**

**Eu** - “o professor de educação física tem a chave?”

**Inspetora** – “Sim”.

Fui até o professor e ele me disse com estranheza. **Diário – 16/09/2022**

**Prof. Educação Física** - “o armário está aberto, nós nunca fechamos e quem tem a chave é a inspetora”.

**Eu** - Retornei até a mesma inspetora e disse “o professor me informou que a chave fica com os inspetores” e ela me disse olhando e mexendo no celular.

**Inspetora** - “Só se a chave estiver no molho reserva, porque aqui não está. Mas agora eu não posso ir ver por que eu tenho que ficar aqui.”

Me apontou os alunos que estavam no intervalo do almoço. **Diário 16/09/2022**

**Eu**- “sem problemas, mas se você puder me ajudar, eu agradeço muito.”

Aproximadamente 10 minutos após minha solicitação, ao subir a rampa na lateral da quadra, me deparei com a inspetora e com a porta do armário aberta. Eu agradei por ter aberto a porta, apanhei as 4 cordas individuais e fui para a quadra. **Diário – 16/09/2022**

Após esse acontecimento, eu comprei cordas individuais e as coloquei na mochila para garantir que haveria os materiais necessários para as aulas. As cordas da escola sumiram novamente no decorrer das semanas, mas não mais influenciaram o andamento do PIPMA.

Assim, o PIPMA foi permeado por esse cotidiano escolar que o atravessaram (e atravessarão qualquer programa interventivo que seja executada no ambiente escolar), da mesma forma que o PIPMA transpassou o ambiente escolar como um todo. Nesse sentido, não é possível um PIPMA não situado na realidade da comunidade escolar (crianças, gestão, professores, funcionários, pais...). Para ilustrar esse entranhamento do programa no cotidiano escolar, posso me referir a algumas falas proferidas no dia-dia escolar pela professora pedagoga da multificina, parceira no PIPMA, apontando questões em que a participação neste processo suscitou novos olhares para as ações motoras das crianças:

**Prof. Pedagoga multificinas** – “nossa, para conseguir responder a lista de checagem, eu precisei ir para a quadra e dar várias brincadeiras. Lógico que eu já tinha uma certa ideia, mas como a gente não presta atenção, né (referindo-se à coordenação motora)! Não memoriza!” **(junho/2022)**

**Eu** – “Fica tranquila, vocês têm uma sobrecarga muito grande de trabalho é realmente difícil prestar atenção e memorizar tudo. Mas como você já conhece as crianças acredito que esse momento foi apenas para que você se sentisse segura em responder. Você respondeu enquanto eles faziam?” **(junho/2022)**

**Prof. Pedagoga multiofinas** – “Não, não. Eu respondi nos horários de HTPC<sup>28</sup>. Só que tivemos que ir para a quadra algumas vezes essa semana pra poder observá-los”. (junho/2022)

**Prof. Pedagoga multiofinas** – “agora parece que eu me sinto mais segura em ir pra quadra com eles. Não sei se eles estão mais calmos, organizados ou se eu que fico menos desesperada depois de você (relatando o nosso convívio)” (outubro/2022)

Em outros momentos, ela se referiu ao desconhecimento sobre o fenômeno e compartilhou comigo percepções sobre as dificuldades motoras enquanto uma condição atípica do desenvolvimento, além de expressar seu interesse em auxiliar no processo de escolarização de seus alunos.

**Prof. Pedagoga multiofinas**– “Mas como eu nunca tinha ouvido falar disso. Agora eu consigo ver com tanta clareza”. (setembro/2022) – comentário realizando também na entrevista semiestruturada.

**Prof. Pedagoga multiofinas**– “Na faculdade nunca falaram disso!!!! Como, é tão óbvio”. (setembro/2022) – comentário realizado também na entrevista semiestruturada.

**Prof. Pedagoga multiofinas**– “como eu posso ajudar essas crianças? Na próxima semana vai ter uma atividade. Eu vou te mandar por whatsApp pra você ver, aí se você tiver alguma ideia de como eu posso ajudar! (referindo-se a estratégias para conduzir a atividade manipulativa)” (outubro/2022)

Nesse processo de estudo do PIPMA, ao me permitir ser mais vulnerável aos acontecimentos da escola e da aula; ao escutar de forma mais atenta e sensível os alunos, professores e amigos críticos; ao suspender os julgamentos e ancorar o olhar no que é ordinário e nos detalhes; e ao cultivar a arte do encontro, sinto que fui atravessada e transformada pela experiência<sup>29</sup> à qual se refere o pesquisador Jorge Larrosa Bondía (2002). E essa experiência (significação) parece-nos ser extensiva aos diversos atores que participaram do PIPMA.

## 7.2 A TRAJETÓRIA DO PIPMA E A “FECUNDAÇÃO” DOS ELEMENTOS CRÍTICOS: COCONSTRUÇÃO, AGÊNCIA E APRENDIZADO

O PIPMA foi cultivado nos encontros para estudar a GE. Esses encontros foram cuidados para que o ambiente, situado na ginástica, possibilitasse relações profícuas entre os participantes

---

<sup>28</sup> Horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC

<sup>29</sup> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça... A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 21 e 22).

e a prática corporal, de forma que os elementos críticos: coconstrução, agência e aprendizado pudessem materializar o PIPMA.

Os eventos que se desenrolaram nas aulas do PIPMA, descritos em um diário de campo, bem como as entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças com dificuldades motoras e com seus pais, são abordados nesse tópico. O objetivo é contar a trajetória do programa e das crianças com dificuldades motoras no PIPMA, buscando detalhar em quais momentos e como os elementos críticos foram identificados

Balizados por uma dinâmica pré-estabelecida no estudo, já descrita anteriormente, os encontros consistiam em 10 minutos de brincadeira livre inicial e 50 minutos de estudo da GE. Essa dinâmica por si mesma, fez com que o programa apresentasse uma fase de transição entre o brincar e o estudo, o que constituiu um primeiro disparador de tensões nas relações que foram se estabelecendo e também um aspecto de preocupação, pois a forma como os alunos percebessem essa transição poderia influenciar sua relação com a GE.

Acontecimentos, como o que será apresentado a seguir, foram recorrentes no primeiro mês de implementação do programa na escola:

Para iniciar a aula de GE eu precisei falar muito alto e por muito tempo para que compreendessem que deveriam me ajudar a guardar os brinquedos e organizar o espaço para a ginástica. Enquanto eu praticamente gritava por ajuda, eles permaneciam com um brincar ainda mais intenso. **Diário - 05/08/2022**

Em função da recorrência, estes acontecimentos tornaram-se questões importantes nas reuniões com os pesquisadores/amigos críticos, e falas como a do prof. L. “Os alunos precisam se sentir também responsáveis pelo processo (reunião – 26/08/2022)”, compuseram diálogos que seguiram na direção de reflexões sobre como demonstrar aos alunos que eles eram corresponsáveis pelo PIPMA e, assim, também pela fase de transição do brincar para o estudo da GE. Para isso, algumas estratégias foram pensadas e uma nova dinâmica foi proposta. Eu modifiquei a forma de solicitar ajuda, que antes era realizada de forma genérica em um tom de voz mais alto com frases como “Pessoal vamos guardar os brinquedos para iniciar a aula de ginástica”, para uma maneira mais direta, a fim de que cada aluno soubesse quais ações eram esperadas deles, como: “Tina, você pode guardar os arcos próximo ao alambrado?”, “Tom e João, guardem todas as bolas no carrinho, por favor!”, “Maria, Max, Martina e Fernando, peguem as caixas de plinto e coloquem na frente do colchão!”. Com essa mudança de estratégia, a transição entre o brincar livre e as aulas de GE deixou de ser um aspecto presente nos relatos dos diários de campo como uma preocupação. Os alunos se habituaram ao ritual de passagem de um momento para o outro que era organizado por todos os participantes do PIPMA.

Vale abordar uma outra situação em que a mudança de estratégia otimizou a dinâmica das aulas. Nas aulas iniciais, o compartilhamento do conhecimento acerca da GE, como um pressuposto, aconteceu de forma bastante fluída. Nesse período, realizado de forma mais intensa em aproximadamente quatro a cinco aulas, os alunos expressaram seus conhecimentos e eu, como professora, introduzia algumas tarefas para além daquelas que conheciam, isso demandou detalhes técnicos de posturas corporais as quais os estudantes não estavam acostumados, aumentando o tempo de espera para realizar as tarefas, já que precisavam de auxílio individual, pois ainda estavam aprendendo como realizá-las e como auxiliar seus colegas. Esse aumento de tempo de espera, associado ao hábito da fila, comum para esses estudantes (os alunos faziam fila para qualquer tarefa solicitada mesmo que eu não pedisse a formação de uma fila), fez com que os conflitos ocasionados por esbarrões não intencionais se transformassem em empurra-empurra intencionais, o que aconteceu repetidas vezes – essa situação prosseguiu mesmo após as aulas voltadas para o compartilhar de conhecimentos prévios. Para tentar minimizar os conflitos, e acreditando que uma mudança de estratégia resolveria os problemas, eu fiz algumas adequações que auxiliaram na dinâmica das aulas:

Após o empurra-empurra inicial na fila, eu decidi então que não queria que permanecessem na fila, mas um ao lado do outro (ombro a ombro) e que eu os chamaria pelos nomes para realizar a tarefa que fora decidida. Essa mudança de formato para esperar a vez, fez com que os alunos percebessem os espaços ao seu redor de forma diferente e muitos passaram a realizar tarefas da ginástica no momento de espera, como a parada de mãos sem unir as pernas (formando um L com as pernas). Diário - 30/08/2022

Dessa forma, uma mudança de estratégia para um problema que até então era marcado pelos eventos conflitantes, possibilitou aos alunos também mudanças na relação com o espaço e com as tarefas. Por não haver um colega à frente, e sim um espaço dentro do qual seria possível se movimentar e que fora acordado entre todos, as experiências com a ginástica foram intensificadas (agência na escolha das tarefas de interesse individual e engajamento que auxiliou no aprimoramento das tarefas – aprendizado) e os conflitos na fila foram minimizados.

Ainda sobre o processo de compartilhamento do repertório sobre GE, esse primeiro movimento de implementação do PIPMA deu-se a partir de diálogos com as crianças e convites para que contassem e demonstrassem o que sabiam sobre ginástica, a fim de que cocriássemos um ambiente acolhedor e seguro para todos, em que se sentissem confortáveis para expor seu corpo aos desafios que uma aula de GE pode gerar. Para isso, foram propostas brincadeiras cantadas, brincadeiras de imitação de animais e foram criados desafios para atravessar um determinado espaço (rio Vermelho); aos poucos, os alunos foram se sentindo mais confortáveis para criar e compartilhar os desafios desejados, demonstrando seus interesses na ginástica:

Hoje a principal tarefa compartilhada pelos alunos foi o “mortal” (rolamento para frente ou lateral), Nic dizia “Érica eu vou te mostrar o que eu sei fazer”, Joaquim dizia “olha!!!! Eu sei fazer mortal”, o Marcelo “Olha o Mortal!” e o Tom “Mortal hein!” [...]. E aos poucos foram se sentindo confortáveis para fazer ginástica. Ao término da aula conversamos sobre quais elementos já havíamos acessado essa semana. Foi muito bom vê-los identificando as tarefas que estudamos nesta aula e na aula anterior. **Diário - 05/08/2022**

Os alunos estão no processo de conhecer a ginástica, o que faz com que a maior parte deles alternem as tarefas escolhidas sem que haja esforço e tempo suficiente para estudá-la (se eu conseguir legal, se eu não conseguir vou fazer outra coisa – sorte ou azar). Isso está acontecendo com a maioria das crianças, incluindo a Tina e o Nic. O Max ainda tem bastante receio. **Diário - 12/08/2022**

Acessar um repertório mínimo de tarefas compartilhadas entre o grupo é central para que a criança conheça suas possibilidades na GE. A criança precisa dominar um certo conjunto de conhecimentos sobre segurança na ginástica, sobre como organizar-se no ambiente para realizar as tarefas e algumas estratégias para e treiná-las, para que tais tarefas passem a compor o leque de possibilidades de escolhas na GE. Conhecer – ter assistido alguém fazer ginástica – a GE sem acessar um conjunto mínimo de técnicas e estratégias, não a torna acessível para que a criança possa escolhê-la (ou alguma tarefa) como um caminho que impulse seu desenvolvimento na direção desejada. Desenvolver um conjunto mínimo de conhecimentos sobre a prática corporal aumenta a liberdade de escolha no sentido de ampliar suas capacidades para agência em seu próprio desenvolvimento. A redução de capacidades dos sujeitos realizarem determinadas ações em sua vida social, as quais julgam importantes, implica em diminuição de sua liberdade substantiva<sup>30</sup> (correr, saltar, escalar, girar, entre outras ações motoras compõem um leque de brincadeiras sociais compartilhadas durante a infância por crianças em diversos países). Aqui a liberdade substantiva está diretamente relacionada com o conceito de desenvolvimento como aumento da liberdade.

No decorrer do programa, quando era solicitada a formação de pequenos grupos para estudo das tarefas, foi possível identificar que as crianças com dificuldades motoras buscavam pares com habilidades para a ginástica próximas às suas. Essa preferência pelos pares foi observada também no momento do brincar livre (olhando para o percentil do MABC2-teste as crianças com dificuldades motoras escolheram com frequência colegas também com percentil mais baixo) e pode ser identificada na fala das crianças quando as perguntas direcionadas a elas foram: “Com quem você faz ginástica? Você ensinou algum colega? Algum colega te ensinou ginástica?”

[...]eu não ensinei, eu ajudei como a Beatriz (16º percentil). Ela não sabia fazer bambolê, eu ensinei ela pra fazer bambolê, rolamento pra frente, pra trás e daí ela aprendeu. **Entrevista Tina**

---

<sup>30</sup> SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

[...] eu ajudei o Max (criança com dificuldade motora) a fazer vela, assim óh! E também assim! E isso aqui (demonstrando a parada de mãos, a vela e o rolamento para frente). **Entrevista Tom**

[...] claro prof., eu ensinei o Max (criança com dificuldade motora) e o Fernando (criança sem dificuldade motora e com certo receio em ficar na posição invertida – percentil 50). Posso te mostrar? (demonstrou a parada de mãos). [...] ensinei parada de trás, estrelinha e salto para o Max e para o Fernando. **Entrevista Nic**

[...] Claro, eu ensinei pra Tina (criança em risco de dificuldade motora) minha amiga e ela me ensinou a fazer uma coisa de ginástica. hummmmm tô procurando na minha cabeça. **Entrevista Max**

Esse comportamento pode também ser pensado a partir do conceito de zona proximal proposto por Vygotsky (1984), definido como uma zona potencial de desenvolvimento mediada pela capacidade atual de resolver uma demanda e a capacidade de resolver um problema com a mediação de um adulto responsável ou pares com maior capacidade para o momento. Isso implica em um reconhecimento mútuo entre os pares, que um pode ajudar o outro, na realização de tarefas desafiadoras, porém tangíveis na avaliação da própria criança.

Em uma intervenção motora unificada, centrada em crianças com dificuldades motoras, as diferenças entre as habilidades nas crianças podem ser vistas como um aspecto positivo. Em função da quantidade variada de modelos que se aproximam e distanciam de si mesmo, existe a possibilidade de a criança com dificuldades motoras considerar metas mais ousadas para alavancar seu próprio desenvolvimento, apoiando-se em seus colegas e mediado pelo professor.

Fazer escolhas sobre aproximar-se ou distanciar-se de modelos que a representam ou não, pode ser pensado também como um tipo de agência que impacta no envolvimento da criança com a prática que “lhe serve”. Agência, envolve conhecer-se e reconhecer-se nas experiências vividas em seu campo de ação, para que o agente tome suas próprias decisões fundado no domínio das condições de sua existência (BOESCH, 1991). Nesse sentido, mesmo diante de suas dificuldades, o agente é capaz de participar das atividades e/ou tarefas propostas de forma a se satisfazer. Implica uma participação orientada para maestria, para o aprimoramento próprio, articulando suas potencialidades e dificuldades, realizando escolhas sobre as oportunidades para seu próprio desenvolvimento.

Tornar-se agente de seu próprio desenvolvimento implica um processo dialógico tecido nas relações da criança com ela mesma, com o outro, com a tarefa e com o ambiente sociocultural em que está se desenvolvendo. Assim, ao propor um programa de intervenção motora para crianças com dificuldades motoras, cuidado e orientado para possibilitar a emergência da agência, deve-se considerar que a criança se percebe e se reconhece como “fazedora” do seu biogeográfico. Tudo isso implica que a agência da criança é alicerçada em suas ações motoras e em como essas ações impactam no mundo à sua volta e se refletem em

sua vida cotidiana. A elaboração da agência na criança é influenciada pelo sentimento de ser capaz (potencial de ação [ Boesch, 1991]) e de perceber-se por si mesma como um ser potente.

O potencial de ação é resultado da assimilação ativa, da perspectiva do agente, de experiências em determinadas circunstâncias: experiências percebidas como positivas fortalecem o potencial de ação, enquanto experiências percebidas como negativas, não. Como um fenômeno, o potencial de ação não é determinado por um único fator, e nem pode ser fortalecido através de apenas um caminho. Ainda assim, alguns acontecimentos no decorrer do PIPMA podem auxiliar na reflexão sobre a importância de se perceber potente para realizar ações motoras na infância. Isso gera especial impacto na vida de crianças com dificuldades motoras, já que, sentir-se capaz de realizar ações situadas (nesse caso a ginástica educacional) pode impulsionar a criança na direção de novas experiências que irão potencializar seu desenvolvimento.

[...] Após o circuito com rolamentos, trave e educativo no tatame, as fotos das tarefas já estudadas por nós foram dispostas no chão como um gatilho para escolhas. Algumas crianças optaram por realizar todas as tarefas e outras crianças se identificaram com determinada tarefa, e permaneceram se esforçando para realizá-la. Foi o caso do Tom que passou um grande tempo da aula se dedicando ao rolamento para trás [...] na atividade em duplas, Tom fez dupla com João (que se retirou um tempo grande para utilizar o banheiro) e muito empolgado com o rolamento para trás, permaneceu insistindo na tarefa até que conseguiu realizar sozinho sem auxílio. Neste momento seu corpo se modificou, seu peito se abriu, os ombros se abriram e se elevaram, e ele disse “eu consegui!!!!” Ele literalmente saltou de alegria [...] e eu comemorei com ele, mas antes de nossa comemoração juntos, o evento já o havia impactado e a mudança em seu corpo podia ser vista por qualquer pessoa. O sentimento de ser capaz já havia emanado de seu corpo e fora expresso também na sua fala. E ele continuou realizando rolamentos para trás por muitas vezes, se certificando de que não havia sido sorte [...] posteriormente, cada aluno pôde escolher uma tarefa para demonstrar aos colegas e o Tom escolheu o rolamento para trás. [...] A professora pedagoga disse que ele chegou na sala contando seu feito, muito orgulhoso de si. **Diário - 12/08/2022**

Após o acontecimento descrito acima, Tom passou, na mesma aula, a experimentar unir uma tarefa na outra para realizar sequências gímnicas como: rolamento para trás seguido de outro rolamento para trás, rolamento para trás seguido de rolamento para frente, sequência de três rolamentos para trás. Além disso, no decorrer das aulas seu interesse pelo rolamento para trás fez com que se dedicasse com esforço para realizar tarefas mais difíceis como o rolamento para trás afastado e o rolamento para trás subindo na parada de mãos (realizando com auxílio).

Na aplicação do PIPMA, o exercício da agência, do aprendizado e da coconstrução foi um processo intenso de reestruturação e transformação na forma de relacionar-se, passando inicialmente pela necessidade de compreender-se como corresponsável pelo programa e por cuidar de um bem comum, que na dimensão estudada entendemos como o ambiente de intervenção (lugar de divertir-se e de aprendizado). Pode-se conceber a noção de bem comum,

na relação de integração entre os interesses individuais ou de grupos de pessoas com os interesses gerais de uma comunidade. Apesar de trazer em si a ideia de negação dos interesses individuais, não se pode esquecer que a construção da coletividade parte do indivíduo, que tem aspirações próprias e legítimas e que não podem ser ignoradas e sobrepostas pelo sentimento coletivo. O equilíbrio desses interesses, parece ser o aspecto central à efetiva construção de uma comunidade justa e capaz de alcançar o ideal de bem comum supremo aristotélico: a felicidade (CRISTOVAM, 2019).

No caso desse estudo, é possível pensar no bem comum materializado em um ambiente de intervenção seguro, em que todos tivessem voz e escutassem uns aos outros com atenção, um ambiente em que se sentissem confortáveis e confiantes para se expor, e, ao mesmo tempo, acolhidos para que pudessem ser vulneráveis e corajosos o suficiente para permitir que os acontecimentos os atravessassem. Esse foi um processo de “risco”, de construção e reconstrução de nós mesmos como atores do programa em nossos encontros para estudo da GE, e pode ser compreendido a partir das descrições dos acontecimentos vividos em aula:

Assim que ele começou a ficar cansado (Max), passou a ter a atitude de pegar as coisas para retornar à sala (isso aconteceu após 30 minutos de aula, logo após o estudo do rolamento para trás). Após algumas conversas sobre a importância dele para o grupo, ele aceitou permanecer na aula. Na tarefa de estudar a estrela em pequenos grupos, ele conseguiu, com ajuda, executar algumas vezes. **Diário - 16/08/2022**

Durante a escolha das tarefas para os tatames, João e Max dispersaram-se. Max saiu do grupo e se dirigiu ao seu tênis. Toda vez que ele fica incomodado, ele decide que quer ir com a professora da multifuncionária, mas não foi preciso insistir para que permanecesse na quadra, eu apenas disse “Max, vem participar, experimentar a atividade”. **Diário - 30/08/2022**

Um minuto antes de finalizar a aula, Tom decidiu buscar seu tênis, quando eu questionei “o que aconteceu?”, “em qual estação (do circuito) vocês está?”, ele me respondeu: “no colchão grande”. Eu então disse: “mas na estação que você mais gosta você vai parar?” Ele então respondeu “sim, tô muito cansado”. Eu então expliquei que quando isso acontecesse, ele deveria vir conversar comigo, respirar e descansar um pouco, e que deveria esperar a aula acabar para se retirar. Ele se levantou me pediu desculpa e me deu a mão para que finalizássemos a aula juntos e eu o auxiliasse a calçar o tênis. **Diário - 06/09/2022**

Maria após sugerir o salto foi sentar-se alegando dores de estômago. Iniciamos então o circuito (salto grupado, tarefa de sua escolha após o salto, avião na trave, estrela e rolamento para trás no tatame). Maria, repentinamente, decidiu que participaria da atividade e passou a compor o grupo. **Diário - 09/09/2022**

Maria saiu da aula sem dizer nada e foi calçar seu tênis, eu então fui conversar com ela e disse “Maria você não quer mais participar da aula?” Ela acenou com a cabeça que não (hoje ela alternou entre participar e não participar das atividades a aula toda). Quando ela gostava da atividade ela participava e quando não gostava ou não conseguia, ela alegava dores de estômago. Eu então disse “tudo bem, mas eu entendo que você não quer mais participar das aulas de GE e então na próxima aula você não precisa mais participar, pois na ginástica, mesmo que você não queira realizar a tarefa, os colegas precisam da sua ajuda, assim você não pode sair e entrar na aula quando quiser”. Ela então disse “não professora, eu vou participar sim”, se levantou e foi apoiar as colegas que estavam realizando o rolamento para trás e quando se envolveu com sua colega Tina na realização da atividade, decidiu também executar a tarefa. **Diário - 09/09/2022**



Nic, Marcelo e Tom estavam alternando entre brincadeiras de empurra-empurra (sem que brigassem) e o rolamento, e depois de um rolamento para trás. Nic decidiu vestir seu tênis e eu fui conversar para saber o que havia acontecido, e ele me disse “eu cansei, vou com a professora”. Eu tive a mesma conversa que tive com a Maria com ele “tudo bem, mas eu vou entender que você não quer mais participar da ginástica, pois mesmo que você não queira fazer a tarefa, seus amigos precisam da sua ajuda, você é importante no grupo. Mas não é obrigado a participar, se não quiser não precisa mais fazer as aulas de ginástica. Mas se quiser fazer a aula tem que conversar comigo e ficar até o final de todas as aulas”. Ele me pediu desculpas, disse que estava com muito calor e eu disse para ajudar os amigos a segurarem a caixa, ele então retomou o grupo.

#### **Diário - 09/09/2022**

João, em meio à atividade, saiu da aula e foi sentar-se em uma cadeira que permanece na lateral da quadra. Fui até ele que me disse “eu vou voltar para a sala com a professora”. Ele estava chateado, seu rosto estava triste e eu perguntei o que havia acontecido, mas ele não soube me dizer. Então, eu disse para ele que “se você decidir permanecer com a professora, a escolha é sua, mas você não poderá mais participar das aulas de ginástica. Se aconteceu alguma coisa, se você quiser conversar eu estou aqui, mas você não pode sair quando desejar sem explicar. Seus amigos precisam de você”. Ele então decidiu que ficaria junto comigo durante a sequência de ginástica que estávamos treinando e eu concordei, e disse que se ele quisesse eu o ajudaria, mas ele preferiu ficar apenas em pé à minha frente. **Diário - 13/09/22**

[...] tive um diálogo/monólogo mais sério com Max sobre ficar deitado ou se deitando durante a aula toda e eu disse “você não é obrigado a ficar na minha aula, mas eu não estou mais aguentando te levantar do chão ou ficar pedindo para você se levantar. Você quer conversar tudo bem, eu estou aqui, mas se você se deitar novamente sem motivo você vai voltar para a sala da professora e eu não vou mais convidá-lo para vir na ginástica, aí você fica na sala de aula em todas as aulas de ginástica”. O auxiliiei a levantar e iniciamos nossa última sequência em que todos conseguiram finalizar, cada um do seu jeito, pausando em alguns momentos e pulando algumas tarefas, mas ninguém “fugiu da atividade” e comemoramos com palmas o fato de ninguém ter desistido por completo ou se retirado no meio da atividade. Eu disse “palmas para a gente!!! Conseguimos ficar até o final”. **Diário - 15/09/2022**

Martina, no momento de descanso e da água, foi até seu tênis e começou a calçar e eu disse “Martina você se confundiu a aula ainda não acabou, pode tirar a meia e vir aqui por favor”. Max, Joaquim e Marcelo também foram calçar os tênis e o mesmo eu disse aos três. Marcelo começou então a dobrar suas meias e Max continuou a calçar seu tênis assim como Joaquim. Após muitas solicitações sem colaboração eu me levantei, fui até Max e disse “a aula não acabou meu amor, você me ouviu? Vamos nos sentar com os amigos” e o conduzi junto a mim. Olhei para o Marcelo e disse “vamos para o tatame” e ele me respondeu “eu estou dobrando as meias”. Eu decidi que era hora de uma conversa mais séria, nos sentamos no tatame e eu disse de maneira assertiva “Agora não é hora de dobrar meias. “Ei, pessoal, senta, olha pessoal, a gente pode escolher algumas coisas, a gente pode colaborar escolhendo as atividades de ginástica que vamos fazer, mas não pode fazer o que quiser na hora que quiser. Por exemplo, agora não é hora de dobrar meia, vocês não podem sair da quadra, não podem fazer o que quiserem, mas podem colaborar escolhendo o que fazer na ginástica. Vocês escutaram? Posso colocar vocês para dobrar meias e organizarem os materiais na hora da brincadeira?” Eles me responderam que “não” exceto Marcelo, que disse que sim. Eu então disse “na próxima aula, então, enquanto todos brincam, você organiza os sapatos e dobrar as meias de todo mundo, pode ser?” Ele então discordou e disse “não”. Eu, então, apenas completei e disse “Para tudo tem hora e agora não é hora de brincar, não é livre para fazer o que quiser, agora é aula de ginástica”. **Diário - 20/09/2022**

Diante da quantidade de alunos saindo da aula sem uma justificativa, considerei importante dialogar ou “monologar, mais uma vez, sobre: fazer o que quiser quando quiser sem pensar no colega ou na aula. Iniciei dizendo “Pessoal, ninguém aqui é obrigado a participar das aulas de ginástica, se algum de vocês não quiser mais vir para a quadra comigo não tem problema nenhum. Vocês podem ficar o tempo todo com a professora e está tudo bem. Mas a partir do momento que você decide vir, tem que participar até o final ou se precisar parar tem que me explicar o motivo. E o motivo não pode ser - porque eu não quero-. A aula é coletiva e o seu colega precisa que você participe para brincar, ajudar, segurar, conversar e escolher o que vão fazer de ginástica. Alguém tem alguma dúvida?” **Diário - 20/09/2022**

Para além dos acontecimentos descritos, o compartilhar de responsabilidades envolveu dialogar de forma horizontal com os alunos e possibilitar que assumissem mais incumbências. A responsabilidade se deu acompanhada do aumento de liberdade para tomada de decisões, e essas decisões, realizadas em benefício próprio, estavam influenciando o ambiente de intervenção. A construção do bem comum necessariamente passa por essa tomada de consciência, que na dimensão do PIPMA se desenvolveu em função das tensões vividas. Com base nesses eventos fomos tecendo o PIPMA, e os alunos foram percebendo as influências de suas decisões e ações na construção das atividades do programa e a necessidade dessas ações convergirem para o cuidado consigo e com o outro, o aprendizado individual e coletivo (exercício de agência).

A compreensão dos alunos sobre a sua influência na coconstrução do PIPMA pode ser observada nas falas das crianças quando indagadas sobre como o programa foi elaborado e aplicado: Como as aulas de GE aconteciam? Como era (a dinâmica) quando vocês chegavam na quadra? Quem decidia quais tarefas seriam realizadas? Como era decidido?

“[...] A gente chegava, a gente brincava e depois fazia ponte, vela, essas coisas [...] decidia fazer parada de mão e aí quando você trouxe os papelzinhos pra gente, a gente não sabia o que era mais fácil e o que era mais difícil e o salto era mais fácil [...] A gente fazia um grupo e escolhia pra fazer junto com o grupo”. **Entrevista Tina**

“[...] foi o Murilo que escolheu salto [...] eu escolhi a parada de trás naquele dia”. **Entrevista Tom**

“[...]10 minutos (referindo-se ao tempo de brincar) [...] a gente guarda os brinquedos” [...] Nós, alunos, aí a gente senta no colchão e a gente faz muitas coisas, é o momento de estudar” (explicando sobre quem e como eram decididas as tarefas nas aulas). **Entrevista Nic**

“[...] todo mundo (referindo-se às pessoas que decidiam as tarefas realizadas em aula) e aí fazia a estrelinha ó!” **Entrevista Max**

Ao longo das aulas, foi desenvolvida uma estrutura para construir colaborativamente o PIPMA a partir das relações estabelecidas, o que possibilitou a condução dos diálogos da melhor forma possível para que todos pudessem ter voz. Esse processo, que a partir da quarta semana de programa foi utilizado de forma sistemática, permitiu que os alunos compreendessem, na prática, o significado da coconstrução e a força que suas decisões tinham no dia a dia do PIPMA. A estrutura baseada nos questionamentos foi mantida até o final do programa, sendo utilizada para compor circuitos, decidir as tarefas e equipamentos para as aulas e conduzir dinâmicas de estudo em duplas ou em pequenos grupos. Esses questionamentos não foram rígidos, mas seguiram na seguinte direção: “Quais tarefas vocês vão decidir treinar hoje?”, “Vocês vão utilizar algum equipamento?”, “O que podemos fazer no colchão grande? E no banco sueco?”, “Quais tarefas faremos nos tatames encostados na parede?”, “Quantas repetições vocês pretendem realizar?”.

Nos trechos dos diários que seguem, podemos visualizar como esses diálogos eram conduzidos no PIPMA:

Dialogamos então, no sentido de construir e reconstruir nossos passos na ginástica até então. Fiz algumas perguntas para ajudar a guiar nossa conversa: Quais tarefas já realizamos até então no colchão grande? E no banco sueco? Nos tatames? Quais poderíamos realizar hoje? Quais tarefas podemos realizar com o apoio da parede? Nesta conversa eles foram decidindo quais tarefas iriam realizar em cada equipamento. Marcelo escolheu a estrela, Tom e Nic não gostaram muito da escolha (balançaram a cabeça em sinal de descontentamento). Diante dessa situação eu perguntei em qual equipamento poderíamos realizá-la? **Diário - 30/08/2022**

Todos com os pés na linha branca eu disse “vamos montar nosso circuito?!” e perguntei “o que nós podemos fazer neste colchão grande?” e o Joaquim respondeu “parada de pernas” eu pedi que nos mostrasse a parada de pernas e ele disse “aquela que coloca a mão no chão” ahhhh “a parada de mão (eu disse)” ele confirmou e foi logo demonstrando no colchão grande. Assim que Joaquim demonstrou, Nic já subiu no colchão dizendo “eu quero mostrar também”, eu então eu aguardei que demonstrasse o rolamento e solicitei que retomassem com os pés na linha branca. A Martina subiu no colchão e disse “eu quero fazer aquele que a Carolina faz, como é o nome mesmo?” e demonstrou um rolamento sem as mãos. Todos se agitaram querendo demonstrar alguma coisa e eu disse “esperem vamos decidir juntos”. **Diário - 20/09/2022**

A dinâmica estabelecida no PIPMA a partir da mediação da professora influenciou os diálogos entre os alunos nas atividades de estudo em pequenos grupos e pode ser ilustrada pela seguinte passagem:

No grupo da Tina, Maria e Beatriz, a Tina não sabia o que escolher e as amigas foram sugerindo, mas Tina não estava concordando com o grupo, então Maria e Beatriz disseram “O que você quer fazer então? Mostra, aí a gente vê!”. A conversa durou alguns instantes. Eu estava por perto, auxiliando uma criança em uma tarefa, e apesar de não participar do diálogo no grupo de Tina, notei que ela estava começando a se sentir pressionada. Foi, então, que eu sugeri que permitissem que cada uma pensasse sozinha sobre o que gostariam de estudar e posteriormente conversassem sobre isso novamente. Após uma pausa (tempo para reflexão individual), o grupo se restabeleceu e começaram com a tarefa escolhida, a estrela. **Diário - 23/08/2022**

Nas entrevistas realizadas com as crianças com dificuldades motoras e com seus pais/responsáveis, é possível verificar que as tarefas de ginástica saltaram os muros da escola, reverberando no cotidiano de suas casas. Isso pode ser pensado como agência, haja visto que as tarefas aprendidas na escola estavam sendo utilizadas pelas crianças em benefício de seu desenvolvimento próprio:

“[...] e a minha mãe queria muito aprender a fazer a ponte... Ela, como ela não pediu ajuda eu não ajudei, mas né eu falei se ela queria ajuda e ela não queria [...]na minha casa eu tô acostumada a fazer (referindo-se a ginástica) [...]com ninguém (dizendo que faz ginástica sozinha em casa). [...] ontem mesmo eu fui mostrar pra minha tia que eu sei fazer o rolamento pra frente, a ponte e a vela”. **Entrevista Tina**

“[...] todo santo dia ela conta, ela faz, ela mostra como faz, “é assim que faz” (se referindo as tarefas de GE realizadas pela filha em casa). [...] ligou para o meu irmão lá em Portugal “tio olha o que eu tô fazendo na aula de ginástica!”. [...] pula corda que antes ela não pulava e agora ela pula “do jeitinho dela”, mas tá, antes ela nem tentava, agora ela tenta”. **Entrevista mãe Tina**

“[...] eu ajudei o Max a fazer vela, assim ó, e também assim e isso aqui (demonstrando a parada de mãos, a vela e o rolamento para frente). [...] eu faço em qualquer lugar (referindo-se a estrela). [...] vou ensinar ele de noite (dizendo que ensinava o pai em casa pois o pai queria aprender a fazer a estrela e não sabia)”. **Entrevista Tom**

“[...] claro prof., eu ensinei o Max e o Fernando. Posso te mostrar? (demonstrou a parada de mãos). [...] ensinei parada de trás, estrelinha e salto pro Max e pro Fernando. [...] faço na casa da vovó (referindo-se aos locais onde faz ginástica e para quem gosta de mostrar seus feitos)”.

**Entrevista Nic**

“[...]esses meninos amam você, cê não tem noção[...] hoje tem aula da Érica, fiz aula da Érica, chegam, mais o Tom, no colchão do quarto mesmo e fica dando umas piroleta, sabe! eu tenho medo de machucar o pescoço sabe, mas minha esposa diz "deixa, eles tão fazendo na escola eles sabem o que tão fazendo" (sobre fazer GE em casa). [...] eles falam muito dos exercícios, né daqueles vídeos inclusive que você compartilhou com a gente, mas falam das aulas, hoje eu fiz exercício, fiz isso, fiz aquilo e mostram [...] eles dois se acharam, que foram os campeões (referindo-se à GE e às apresentações)”. **Entrevista pai Tom e Nic**

“[...] Claro, eu ensinei pra Tina minha amiga e ela me ensinou a fazer uma coisa de ginástica, hummmmm tô procurando na minha cabeça”. **Entrevista Max**

“[...] ele chega em casa e ele até faz o que ele fez, na aula, o que ele aprendeu [...] ele mostra pra todo mundo, ele mostra pra dinda, pra vizinha daqui de baixo, que eu moro num sobrado ele desce lá e fala tudo o que ele aprende. [...] eu até quase chorei, rrsrrsrs não porque é sério, porque é divertido ver ele assim, é uma criança que não fazia nada praticamente, agora faz outros tipos de brincadeiras. [...] e uma né, como que a coordenação motora mudou muito, ele se sente mais seguro em fazer as coisas antes ele pensava pra fazer, hoje ele já não pensa mais, hoje é "eu consigo fazer". [...]Jeu admirei muito foi ele virar memo de cambalhota lá sem medo, porque eu achei que ele nunca ia conseguir. [...] "eu ainda não consigo, mas eu vou conseguir mãe" (conversando e mostrando a GE para a mãe). [...] e a satisfação dele em chegar e aprender, no começo ele não gostava muito não, mas depois [...] hoje ele consegue "eu consigo mãe!" antes ele não conseguia, por conta do medo, então ele não era satisfeito com aquilo (sobre como a mãe percebeu o filho durante o PIPMA)”. **Entrevista mãe Max**

Na dimensão do aprendizado, muitas das passagens apresentadas indicam a mudança nas relações das crianças no PIPMA (criança-tarefa, criança-criança, criança-eu, criança- implementos, criança-professora). Nas entrevistas, quando perguntamos: “As aulas de ginástica te ajudaram? Como as aulas te ajudaram?” Todos os alunos disseram que as aulas de ginástica possibilitaram aprender coisas que antes não sabiam fazer. As palavras “aprender” e “fazer” foram as que mais apareceram em suas falas, indicando que o aprendizado esteve presente no PIPMA como um eixo central:

“[...]eu não sabia fazer a ponte e agora eu sei. Eu fui e aí eu gostei, eu não consegui, mas agora eu consigo [...] eu aprendi a fazer [...] eu consegui fazer vela, estrela [...]e daí quando você mostrou os papelzinhos pra gente, a gente não sabia o que que era mais fácil ou mais difícil, mas o salto era mais fácil, parecia mais difícil [...] mas foi muito legal fazer a ponte, eu consegui”.

**Entrevista Tina**

“[...] você me ajudou! Fácil, fácil, fácil, a mim fazer cambalhota, aquela difícil que você me ajudou (referindo-se ao rolamento para trás subindo na parada de mãos - oitava). [...] Eu gosto mais de parada de mão, estrelinha, lagartixa e também parada de mão. [...] eu não conseguia fazer a parada de cabeça”. **Entrevista Nic**

“[...] sim a estrela, a parada de cabeça, cambalhota, lagartixa, escultura com o corpo (referindo-se ao que as aulas de GE ajudaram) [...] eu gosto de tudo! Eu gosto de fazer mortal é claro”.

**Entrevista Tom**

“[...]eu não sabia, porque [...] e o mais que você me aprendeu foi que pra levantar pra colocar a cabeça foi o que eu mais gostei (demonstrando o rolamento pra frente - a criança tinha receio no início) [...] eu nunca fiz, então eu aprendi, você não lembra de mim quando eu não consegui, agora eu tô corajoso, não tenho medo mais da ginástica não! [...] ajudou sim.... pra mim fazer a

estrelinha e aquela outra que você fez pra me ajudar, posso te mostrar? (demonstrou uma parada de mãos)”. **Entrevista Max**

De acordo com Lave e Wenger (1991), a ubiquidade do aprendizado não é, por vezes, reconhecida. Para os autores o aprendizado decorre das experiências de participação na vida diária em uma comunidade de prática que possibilite ao sujeito o sentimento de pertença. Em uma comunidade de prática, as dinâmicas permitem aos participantes assumirem responsabilidades na gestão do aprendizado compartilhado, reiterando o direito a participação plena no mundo (biogeográfico) como agentes e coconstrutores de sua trilha desenvolvimental. Nesse sentido, o aprendizado se dá nas relações e é uma condição que une as pessoas (agentes) em uma direção comum.

O aprendizado no PIPMA foi situado na GE, e nas entrevistas com as crianças foi possível identificar que estas aprenderam diversas tarefas que compuseram as aulas. No entanto, o que mais reverbera nos discursos dessas crianças com dificuldades motoras, é que elas se perceberam como seres “aprendentes” (agentes no processo de aprendizado da GE – perceberam como suas ações influenciaram suas relações, modulando-as para alcançar a meta desejada), como sujeitos capazes de modular suas ações para aprender e compartilhar novas tarefas com seus colegas e alcançar a meta desejada.

Um outro elemento que aparece nas entrevistas com as crianças e seus pais é a confiança. No decorrer do programa, as crianças passaram a confiar mais em si mesmas e em suas ações situadas na GE. A confiança foi um elemento que potencializou a participação dessas crianças no PIPMA (comunidade de prática), favorecendo o aprendizado.

Um acontecimento que também contribuiu com o aumento de confiança das crianças em si mesmas foi o evento de encerramento do PIPMA. Para finalizarmos o programa na escola, organizamos, como sugerido pelo professor de Educação Física, uma apresentação para a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e direção). Essa apresentação foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, uma atividade em pequenos grupos que consistiu na representação corporal de imagens, onde eu apresentava uma imagem impressa (como exemplo: uma cadeira, uma girafa, um jogo de basquete) e o grupo de alunos tinha que realizar a representação dessas imagens com seus corpos; em um segundo momento foi apresentado um circuito de tarefas gímnicas preparada pelos alunos (formato de apresentação decidido por eles). Esse evento foi muito importante, pois, além de expor mais uma vez a presença dos elementos críticos propostos inicialmente neste estudo, contribuiu para fortalecer o potencial de ação dos alunos. Os alunos tiveram um desempenho (em termos de qualidade) nas tarefas gímnicas superior ao desempenho nas aulas, percebendo-se capazes de realizar as

tarefas aprendidas com sucesso, em uma situação desafiadora. Ao término da apresentação, os alunos foram premiados com uma medalha de participação

Os elementos críticos coconstrução, agência e aprendizado são definíveis individualmente neste estudo; no entanto, nos acontecimentos que descrevem a trajetória do PIPMA e dos alunos no programa, esses elementos emergem, na maior parte das vezes, de forma relacional. Por exemplo, a agência pode ser inferida em situações de aprendizado, quando a criança modifica suas relações com a tarefa, com o colega e com o ambiente de intervenção, e pode ser observada em eventos em que a criança se posiciona em um diálogo para coconstrução. Da mesma forma, o aprendizado acontece em momentos de exercício da agência e de coconstrução, e a coconstrução permite que a criança exerça agência e modifique suas relações, influenciando no aprendizado. Assim, mesmo que definidos individualmente, parece-nos que o emergir desses elementos decorre da articulação de dois ou de todos juntos.

A partir dos eventos em que esses elementos emergiram no PIPMA, podemos inferir que outros princípios ou elementos críticos devem ser considerados alicerces do programa, como: responsabilidade compartilhada, interesse comum e bem comum.

### 7.3 CONSIDERAÇÕES PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES MOTORAS: CRENÇAS, INTERESSE COMUM, RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA E BEM COMUM

Para que possamos delinear os princípios e elementos críticos que emergiram da implementação do PIPMA – responsabilidade compartilhada, interesse comum e bem comum – é importante retomar algumas questões e conceitos que são fundamentais para sua compreensão.

Como apontado anteriormente, os pais/responsáveis e professores estão entre as primeiras pessoas que notam as diferenças no desempenho das ações entre crianças com e sem dificuldades motoras logo nos primeiros anos de vida e/ou escolarização, mas não atribuem os mesmos significados que a outros transtornos do desenvolvimento. É comum que atribuam atrasos no desenvolvimento motor à maturação da criança. A perspectiva maturacional sobre o desenvolvimento da criança, pressupõe que o ritmo e a sequência do desenvolvimento motor são invariáveis e dependentes da maturação neural (CASE-SMITH, 1996)

No decorrer desse estudo, ao entrevistar os responsáveis pelas crianças com dificuldades motoras e seus professores, pudemos verificar em seus discursos sobre o desempenho das crianças nas aulas de ginástica ou ao realizar alguma brincadeira que envolveu o desempenho

de ações motoras na escola ou em casa: “Ele(a) faz, mas é uma criança de seis anos, né!”, “Ele(a) faz do jeitinho dele(a), mas faz!”, “Eu acho que ele(a) faz até mais do que é esperado para a idade dele(a)” e “Se ele(a) ainda não faz é porque não chegou o tempo dele(a)”. Podemos notar nessas falas uma conotação maturacional sobre o desenvolvimento das ações motoras e uma expectativa de que com o tempo a criança irá desenvolver e aprimorar as habilidades necessárias, sem que seja preciso programas interventivos específicos.

Um aspecto importante para refletirmos sobre as defasagens na criança e os processos interventivos, é que, quando uma criança apresenta um déficit no aprendizado acadêmico, os responsáveis por essa criança são rapidamente acionados e a própria escola direciona ou sugere um reforço escolar. Já quando o déficit é motor, é comum que a escola observe por um tempo maior aguardando melhoras relacionadas à maturidade das crianças, e a intervenção motora na escola geralmente/somente é sugerida quando essa intervenção estiver também relacionada ao aprimoramento do desempenho acadêmico; e mesmo para as atividades extracurriculares esportivas, é comum a justificativa de seu oferecimento ser fundamentada na importância do desenvolvimento motor para seu aprendizado intelectual/acadêmico. A percepção de que os déficits no desempenho de ações motoras se resolvem com o tempo e com a maturação da criança, justificam não atribuir a importância necessária à essa dimensão, bem como não propor programas de intervenção motora que considerem a criança em sua essência acional.

Por outro lado, devido à pandemia de Sars-CoV2, o discurso dos professores conotou complementariedade entre o processo maturacional e a educação informal, associando a dificuldade dessas crianças com o processo de maturação, mas destacando o fato delas não terem frequentado à Educação Infantil:

[...] ele(a) continua com a manha (artimanha) dele(a), mas ele(a) é muito novinho(a) [...] não sabia pegar no lápis, mas não frequentou a educação infantil, por causa da pandemia (referindo-se a fase obrigatória da educação infantil). **Entrevista professora**

[...] se ele(a) tivesse concentrado cem por cento naquilo que eu pedia eu acho que ele(a) teria capacidade de fazer [...] eu percebi que ele(a) amadureceu um pouquinho, ele(a) melhorou um pouquinho na questão da autonomia, evoluiu um pouquinho nas questões que envolvem a concentração, observando o início do ano, ele(a) evoluiu um pouquinho, mais ainda é muito disperso(a). **Entrevista – professor**

[...] ele(a) tá na fase muito imatura da infância. **Entrevista – professor**

São inegáveis os reflexos da pandemia de Sars-Cov2 e o impacto da falta da Educação Infantil na vida da população de forma geral; assumir, entretanto, o processo de maturação como um fator preponderante nos déficits das crianças com dificuldades motoras é um risco, pois minimiza as responsabilidades dos adultos que convivem com ela.

Crianças com dificuldades motoras, assim como todas as outras, apresentam interesses e capacidades para o aprendizado que não se resumem apenas ao aspecto funcional de suas vidas. Centrar a preocupação exclusivamente na dimensão em que elas apresentam dificuldades pode transmitir a essas crianças a mensagem de que não são suficientemente boas para enfrentar novos desafios, pode rotulá-las e fazê-las crer nesses rótulos.

Em um romance escrito por Helen Machado, a autora descreve, do ponto de vista de quem sofre, como um ambiente social centrado na falha pode afetar o sujeito e como é difícil não sucumbir a ele.

Mas o fato é que no subsolo londrino, os rótulos se impuseram novamente. Fui de novo englobada pelo conjunto e tudo o que eu fazia era transformado em um aposto taxativo. Eu tive medo de a janela cair e cortar nosso pescoço e virei a Paranoica. Bati com a cabeça na porta de vidro do *pub*, escovei os dentes com Hipoglós, deixei o passaporte cair da London Eye e virei a Sequelada. E então, porque quanto mais dizem que você é algo, mais você começa a crer que é, virei massa de modelar pronta para entupir a boca alheia, pois só desse jeito eu era capaz de ter alguma forma (MACHADO, 2022 p.24).

A introspecção dos rótulos não é algo exclusivo de crianças com dificuldades motoras, mas devido às características da infância – a qual é predominantemente ancorada nas ações motoras –, essa população pode ter um sofrimento acentuado nessa fase da vida.

Para crianças com dificuldades motoras, cerceá-las, corrigi-las constantemente ou não possibilitar determinadas experiências motoras em função da crença/expectativa sobre algum impedimento decorrente de sua dificuldade motora pode ainda causar um “congelamento” do seu campo de ação individual, impactando também nas escolhas que fará sobre seu próprio desenvolvimento ao longo da vida. As crenças/expectativas das pessoas que se relacionam de alguma forma com essas crianças também podem influenciar sua trajetória de desenvolvimento. Rosenthal e Jacobson (1968), em um estudo sobre como as expectativas dos professores afetam o desempenho intelectual dos alunos, identificaram que as expectativas de uma pessoa em relação a outra podem vir a ser como uma profecia autorrealizável. Nesse estudo, os autores encontraram evidências de que os alunos sobre os quais os professores apresentavam expectativas positivas, de fato apresentaram melhor desempenho intelectual. Uma das explicações para esse fenômeno, denominado efeito Pigmeleão, consiste no efeito das expectativas sobre a percepção da realidade e na maneira como nos relacionamos ela. As pessoas agem de acordo com suas expectativas/ crenças, então professores com boas expectativas sobre o aprendizado criam um ambiente favorável e implementam estratégias e métodos que favorecem os alunos em suas conquistas.



Ainda sobre a importância das crenças/expectativas nas relações que cercam pessoas com alguma desordem do desenvolvimento, um relato biográfico no livro de Olsen (2009) pode descrevê-la de forma que seja mais perceptível:

Então, depois de meses falando em se matricular na faculdade, sua esposa finalmente foi até uma universidade local e o matriculou em aulas noturnas. "Ela sempre teve fé em mim e acreditou que eu conseguiria. Nossa história é, na verdade, uma história de crescimento juntos, de melhores amigos e de um caminho de ascensão, um para o outro. Ter alguém que acredita em você, que realmente acredita que você pode ser bem-sucedido, também é uma parte fundamental da minha história."... "Na faculdade, quando comecei a provar meu valor, meu professor começou a me tratar como um sucesso."... "Percebi que estava mudando e que as pessoas estavam me vendo de forma diferente. Acho que isso é muito importante, estar em novos ambientes onde as pessoas começam a tratá-lo como uma pessoa bem-sucedida. Eu nunca conseguiria participar de nenhuma aula na faculdade com alguém da minha escola. Eu me afastaria imediatamente se alguém do meu passado acadêmico estivesse lá". Ver a si mesmo de uma nova maneira, assumindo a identidade e o manto de uma pessoa bem-sucedida, também foi um ponto de virada na jornada de Todd (OLSEN, 2009, p. 81-82, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Todas essas concepções influenciam a forma como nos relacionamos com crianças com dificuldades motoras, seja em seu cotidiano ou no âmbito profissional. Devemos ressaltar, no entanto, que muito além de pensar a forma como "eu" (o outro/ neste caso um adulto) me relaciono com essa criança (o que é muito importante) é lembrar que talvez, na dimensão dos processos interventivos, seja mais poderoso buscar auxiliar essa criança a se perceber "no comando" dessas relações. E que ela pode, de acordo com a sua percepção de prazer, sucesso ou fracasso, decidir como irá modificar essas relações consigo mesma, com o outro, com a tarefa e com o ambiente físico das formas que forem mais adequadas para si, para o seu desenvolvimento. Percebendo-se, assim, como agente em sua vida.

Nessas relações construídas, para que a criança se perceba como agente, alguns processos (podemos pensá-los como elementos críticos) identificados no PIPMA parece-nos fundamentais, como é o caso da responsabilidade compartilhada. Podemos caracterizar a responsabilidade compartilhada como um conjunto de atribuições individuais e encadeadas desempenhadas em um sistema, possibilitando que ele se torne mais do que a soma de suas partes. A responsabilidade compartilhada suscita participação nos processos de identificação

---

<sup>31</sup> Then, after he had been talking for months about enrolling in college, his wife finally went down to a local university and enrolled him in evening classes. "she Always had faith in me that I could do it. Our story is really one of growing up together, being best friends, and bootstrapping our way up for each Other. Having someone who believes in you, really believes you can be successful, I also a key part f my story."... "In college, as I began to prove myself, my professor began treating me like a success."... "I realized I was changing, and people were seeing me differently. I think this is huge, to be in the new environments where people start to treat you like a successful person. I could never be in any college classes with anyone from my highschool. I would immediately withdraw if someone from my academic past was there". Seeing himself in a new way, taking on the identity and mantle of a successful person, was also a turning point in Todd's Journey (OLSEN, 2009p. 81-82).

das escolhas que afetam sua vida, no caso das práticas corporais como o PIPMA, participação consciente nas escolhas sobre o que afeta seu desenvolvimento nessa comunidade de prática.

Compartilhar as responsabilidades no PIPMA, foi um processo de construção pautado em diálogos, escuta e tomadas de decisões individuais e coletivas, reflexões sobre as ações desempenhadas e o impacto dela em sua vida e na vida dos colegas que partilharam da comunidade de prática. Quanto maior a minha a minha capacidade de escuta, maior a capacidade de escuta dos meus alunos, quanto mais atenção eu atribuía a sua fala, mais atenção eu recebia quando falava. Os diálogos e as reflexões, assim como a assunção das responsabilidades pelas decisões compartilhadas foram tornando-se mais horizontais à medida do tempo em que esse exercício era repetido no PIPMA

O PIPMA é um programa orientado para a participação (BLANK et al., 2019). O foco central desse programa unificado (estrutura genérica) encontra-se em minimizar o hiato entre a participação de crianças com e sem dificuldades motoras a partir de uma prática corporal específica que nesse estudo deu-se a partir da ginástica educacional. Ser constituído por elementos críticos como agência, coconstrução e aprendizado, possibilitou que na implementação do PIPMA o interesse comum fosse potencializado. O interesse comum pode também ser pensado como mais um elemento crítico central para o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças com dificuldades motoras no PIPMA.

O interesse comum, refere-se ao interesse existente entre partes de uma mesma comunidade (FERNANDES, 2022). Nesse estudo, o interesse comum como elemento crítico, refere-se à sinergia entre duas ou mais partes do sistema, que compartilham metas ou submetas de aprendizado das tarefas gímnicas compartilhadas no PIPMA.

A ginástica como uma prática que tem como objetivo o domínio do próprio corpo, e que envolve a noção de *selfpaced skills* - uma habilidade em que o ritmo próprio não interfere no desempenho da tarefa e que o sujeito que executa determina o tempo (em que irá iniciar e/ou finalizar) e a velocidade das tarefas - , foi uma escolha profícua neste estudo, pois possibilitou aos alunos uma experiência, em certa medida, “individual”, uma vez que puderam se exercitar através da ginástica com o outro, mas sem depender exclusivamente desse outro. Além disso, por ser uma prática corporal pouco comum nos ambientes escolares, a pouca familiaridade dos alunos projetou uma linha de base comum para todos, crianças com dificuldades e sem dificuldades.

Um aspecto do PIPMA que deve ser destacado, é a importância de o contexto do programa ser estendido ao cotidiano familiar da criança. No decorrer do programa foram

compartilhados vídeos das aulas com as famílias contendo os melhores momentos dos alunos no empenho e desempenho das tarefas estudadas. Em entrevista com os pais, estes relataram que gostaram de receber informações sobre o desempenho do filho na ginástica semanalmente, que ficaram surpresos com o desempenho de seus filhos, compartilhando os vídeos com as pessoas mais próximas. Essa foi uma forma de nos aproximarmos dessas famílias, mesmo que de forma unilateral e sem a profundidade desejada, uma vez que o diálogo constante não foi possível no decorrer do estudo. Acreditamos que a família precisa conhecer o potencial de seu filho e que esses vídeos podem ter influenciado a percepção dessas pessoas sobre as potencialidades das crianças com dificuldades motoras, fortalecendo a concepção apresentada anteriormente, sobre o ambiente familiar ser um local de intervenção não institucionalizada de grande influência no desenvolvimento da criança.

O compartilhar das conquistas dos alunos com seus familiares, através dos vídeos, parece ter potencializado o diálogo entre pais/responsáveis e filhos sobre o PIPMA. Nas entrevistas, podemos inferir esse compartilhar de interesses entre responsáveis e crianças quando ambos relataram situações em que as demonstrações gímnicas e os convites para aprender as tarefas foram oferecidos pelas crianças. Em certa medida, essa “ponte” do PIPMA com o ambiente familiar (ambiente interventivo não institucionalizado) favoreceu o ambiente interventivo escolar, que em nosso estudo denominamos “bem comum”. Como apresentado no tópico 7.2, o bem comum é um conceito que remete a um ambiente de intervenção seguro, onde a fala e a escuta são direito e dever de todos os participantes. Um ambiente “comum” em que os participantes se sentissem confortáveis e confiantes para se expor e ao mesmo tempo acolhidos para que pudessem ser vulneráveis aos acontecimentos, potencializando sua experiência enquanto agentes no PIPMA.

Um último ponto que podemos pensar sobre o aprendizado de crianças com dificuldades motoras, centra-se na preocupação recente com o desenvolvimento infantil em nossa sociedade. Hoje nos preocupamos muito com nossas crianças, o que nos possibilita dar suporte a elas quando necessário. Porém com a facilidade de acesso a informações, corremos o risco de “conhecermos” (acessar mais informações sobre) mais sobre uma determinada condição do que sobre nossa criança, propriamente dita. E, dessa forma, corre-se cada vez mais o risco de conhecer mais sobre um retrato (representação) do fenômeno (no caso a criança com dificuldade motora epistemológica) do que a criança que se encontra presente diante de si (João, Ana, ...). Nas palavras de Edward Reed (1996), em vez de, cada vez mais, apreendermos a realidade exclusivamente por meio de “informações processadas” (informações de segunda

mão), é necessário conhecer o mundo (em nosso caso, as crianças com dificuldades motoras) por nós mesmos. No caso dessa população tão heterogênea, conhecer a criança em toda sua particularidade, que inclui não somente os aspectos em que ela apresenta dificuldade de coordenação motora, mas todo o seu funcionamento e interesses, pode fazer uma grande diferença ao implementar o PIPMA.

#### 7.4 CUIDAR A PARTIR DO POTENCIAL DE AÇÃO

Cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. [...] Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, é auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele (BOFF, 2019 p. 109)

O cuidado é compreendido como uma ação existencial básica do ser humano. “Um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana. (Heidegger<sup>32</sup> apud BOFF, 2019)”. Cuidar, parece-nos remeter a convivência consigo mesmo e com o outro como base para o desenvolvimento humano.

Ao compreender o cuidado como base para a vida, e, fundamentalmente, instituí-lo como alicerce que sustenta o modelo pedagógico PIPMA, é importante para esse estudo, elucidar como o cuidado se materializou nas aulas do programa.

Algumas estratégias já nomeadas nessa tese serão refinadas para que possamos compreendê-las como forma de cuidado. Uma dessas estratégias é a escuta atenta, que consistiu em ouvir os alunos sem julgamento, em olhá-los para além da ótica punitiva procurando exercitar a alteridade. A escuta atenta foi aos poucos aprimorada nas intervenções e esse exercício diário parece ter favorecido as relações no programa, relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Sentir-se escutado transmite a sensação de acolhimento e segurança e, ao sentir-se segura, a criança pode sair de um estado de alerta constante, causado pela necessidade de atender às demandas obrigatórias do cotidiano, para ser ela mesma:

A identidade individual se forma nos contextos de relacionamento e diálogo; nossa preocupação deve ser a de criar os tipos de contextos que nutrem - para todas as crianças - o senso de dignidade e agência. O estigma da deficiência, do baixo QI ou da classe socioeconômica mais baixa com muita frequência força os jovens a se tornarem receptores de tratamento ou treinamento, às vezes com os motivos mais benevolentes por parte daqueles que esperam ajudar. Muito raramente esses jovens são vistos como

---

<sup>32</sup> HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. [Tradução de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis:Voices, 1989, todo sexto capítulo, dedicado à cura-cuidado, parágrafos 39-44, p.243-300].

seres capazes de imaginar, escolher e agir a partir de seus próprios pontos de vista sobre a possibilidade percebida (GREENE, 2000, p.69, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Em um estudo de intervenção como esse, a replicação diária do modelo estudado, gerou situações, que em certa medida, repetiram-se ao longo do programa. A escuta atenta como cuidado, pode ser mais bem compreendida no cotidiano do PIPMA a partir dos trechos dos diários de campos que seguem:

Para iniciarmos as atividades os alunos rapidamente realizaram uma fila, mesmo que isso não tenha sido solicitado. A fila me parece incitar empurrões e toques nos corpos uns dos outros, o que acaba por incomodar. Hoje, Tina e Beatriz estavam frequentemente se estranhando devido a toques no cabelo, nas costas e empurrões. Então, dialogamos sobre respeito ao corpo uns dos outros e eu perguntei “empurrar na fila é legal?”, “o que aconteceu?” Ouvi Beatriz contar a sua versão “Tina está me empurrando com o bumbum” e ouvi a Tina “ela está puxando meu cabelo e me empurrando”. Perguntei o que poderíamos fazer? A resposta foi: “parar de empurrar” e elas rapidamente se colocaram uma ao lado da outra com os braços cruzados demonstrando insatisfação. Ao vê-las lado a lado, sugeri então que alterássemos a fila para uma posição ombro a ombro, na linha do gol da quadra, neste momento resolvemos a questão do distanciamento e dos esbarrões que a fila havia incitado. **Diário – 30/08/2022**

Era a vez da Beatriz na atividade “O mestre mandou”. Ela escolheu a tarefa e no momento de realizá-la, um aluno passava na frente do outro e as crianças se esbarravam. Tom ficou bravo, ele disse “eu não vou...Érica...eu não vou...assim não”. Bem, quando todos finalizaram e retornaram para a posição inicial, eu perguntei: “como podemos fazer Tom?” E ele disse: “tem que ser um de cada vez.” Eu então solicitei que ele explicasse a sua sugestão para toda a turma. Ele colocou-se ao meu lado e explicou como deveria ser, completando a explicação disse: “a Érica vai chamar um de cada vez para fazer”. Ao final de sua fala, eu perguntei aos demais colegas se estavam de acordo com a sugestão de Tom. Todos concordaram e prosseguimos com a aula. Quando iniciamos a dinâmica sugerida por Tom, ele sorriu e em uma breve conversa me disse: “tá muito melhor, Érica!” **Diário – 22/09/2022**

A escuta atenta, suscita o diálogo como complemento. A pessoa escutada se sente acolhida e, com o tempo, preparada para escutar e acolher o outro, sendo esse movimento uma troca de cuidados de um para com o outro. O diálogo e o movimento de dar voz aos alunos foram processos cocriados e aprimorados ao longo do PIPMA de acordo com as necessidades e individualidades dos alunos. Esse processo potencializou um ambiente (Bem comum) orientado para a maestria e as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-tarefa e aluno-ambiente (físico), influenciando a emergência do que Boesch (1991) denomina de potencial de ação.

O potencial de ação, considerado como “horizonte” no PIPMA, pode ser definido como a medida em que a pessoa se sente confiante para cumprir suas metas pessoais em qualquer tipo

---

<sup>33</sup> Individual identity takes form in the contexts of relationship and dialogue; our concern must be to create the kinds of contexts that nurture - for all children - the sense of worthiness and agency. The stigma of disabled, or low IQ, or lower socioeconomic class too frequently forces young persons to become the recipients of treatment or training, sometimes from the most benevolent motives on the part of those hoping to help. Far too seldom are such young people looked upon as beings capable of imagining, of choosing, and of acting from their own vantage points on perceived possibility (GREENE, 2000, p.)

de situação BOESCH (1991). É um sentimento de ser capaz de desempenhar uma ação com sucesso. No entanto, a percepção de sucesso e fracasso não é um fato estritamente objetivo, e sim uma ponderação do sujeito diante de um contexto. De acordo com Boesch (1991), o sucesso levará a sentimentos de satisfação ou triunfo, melhorando a autoestima e aumentando a motivação para novas ações, ou seja, aumentando o potencial de ação; e o fracasso, por sua vez, irá gerar sentimentos de raiva, tristeza ou reações depressivas, prejudicando a autoavaliação e reduzindo as motivações para a ação, ou seja, diminuindo o potencial de ação.

Esses efeitos sobre o potencial de ação podem ser específicos e afetar a motivação para ações semelhantes, mas também podem se espalhar por diferentes esferas de ação e ter um impacto geral no desenvolvimento da criança. Além disso, um sujeito pode sentir-se capaz de realizar todas as ações desejadas em um dia e no dia seguinte pode perceber-se fracassado e sentir-se menos potente (BOESCH, 1991). Para crianças com dificuldades motoras a sensação de fracasso pode superar os momentos em que se sente capaz e reverberar por todas as dimensões de sua vida.

É importante lembrar que, embora os critérios para autoavaliação e definição do que seja sucesso ou fracasso sejam subjetivos, eles são influenciados pelo ambiente e principalmente pelas ideias socioculturais. O PIPMA, nesse sentido, é um modelo pedagógico que propõe fundamentos e elementos para cuidar do outro e de um bem comum (ambiente de intervenção), buscando, juntamente com a emergência dos elementos críticos, gatilhos que acionem e otimizem o potencial acional na criança. Apesar de não conseguirmos determinar especificamente quais aspectos do programa, ações da professora, dos colegas ou de qualquer outra pessoa que convive com as crianças com dificuldades motoras, podem fortalecer o potencial de ação dessas crianças, é possível observar nas descrições, realizadas nos diários de campo, uma pequena amostra, sobre a forma como o potencial ação pode emergir e possivelmente ser otimizado:

Tom muito empolgado com o rolamento para trás, permaneceu insistindo na tarefa por muito tempo, aliás tem algumas aulas que ele já vem treinando essa tarefa. Hoje ele conseguiu realizar o rolamento para trás sozinho e sem auxílio. Na primeira vez que ele conseguiu eu pude ver seu corpo se modificar, o peito se abriu, os ombros elevaram-se, ele gritou “eu consegui!!!!” e literalmente saltou de alegria [...] eu comemorei com ele, mas antes de nossa comemoração juntos, ao longe, eu percebi que essa conquista o havia impactado. O sentimento de ser capaz estava sendo expresso em seu corpo e em suas ações. Ele continuou realizando rolamentos para trás por muitas e muitas vezes, se certificando de seu aprendizado. **Diário – 12/08/2022**

Tina hoje se sentiu confortável em assumir o papel de ensinar uma tarefa para Max. Ela demonstrou com muita paciência onde apoiar as mãos para realizar a lagartixa (educativo da parada de mãos), como escalar a parede com os pés. Max a escutou com atenção, observou e conseguiu realizar a tarefa. É a primeira vez que Tina sente-se

confortável em assumir o papel de professora. Conseguir explicar, demonstrar e ajudar o colega, fez com se se sentisse importante e capaz. **Diário – 30/08/2022**

Em meio a brincadeira, Max me disse “professora olha eu consigo fazer um passo, olha!” (a mudança na postura de Max, já conotava alguma conquista) Eu disse: “você consegue! Me mostra?!”. Max colocou-se a fazer uma “estrela”. Eu fiquei muito feliz e disse: “Max, agora você sabe fazer estrela!!!!”, fizemos um *hi five* e ele continuou a brincar, hora realizando sua estrela, hora o rolamento para frente, hora se jogando no colchão e rolando lateralmente. **Diário – 04/10/2022**

Um outro aspecto da dimensão do cuidado no PIPMA está relacionado aos feedbacks positivos a uma criança com dificuldades motoras sobre uma tarefa específica. Oferecer esse tipo de informação a uma criança, sobre uma tarefa em que ela percebe não ter se empenhado ou realizado bem, não otimiza seu potencial de ação. No entanto, um pequeno avanço na direção da meta estabelecida pela criança, por menor que seja, se observado e utilizado como um gatilho para o feedback positivo dirigido, pode sim favorecer a otimização do potencial acional dessa criança. Nesse sentido, o potencial acional está ancorado no ambiente físico e social, mas está também relacionado ao esforço, empenho e características pessoais da criança, as quais só conheceremos se convivermos com ela e a observarmos com atenção.

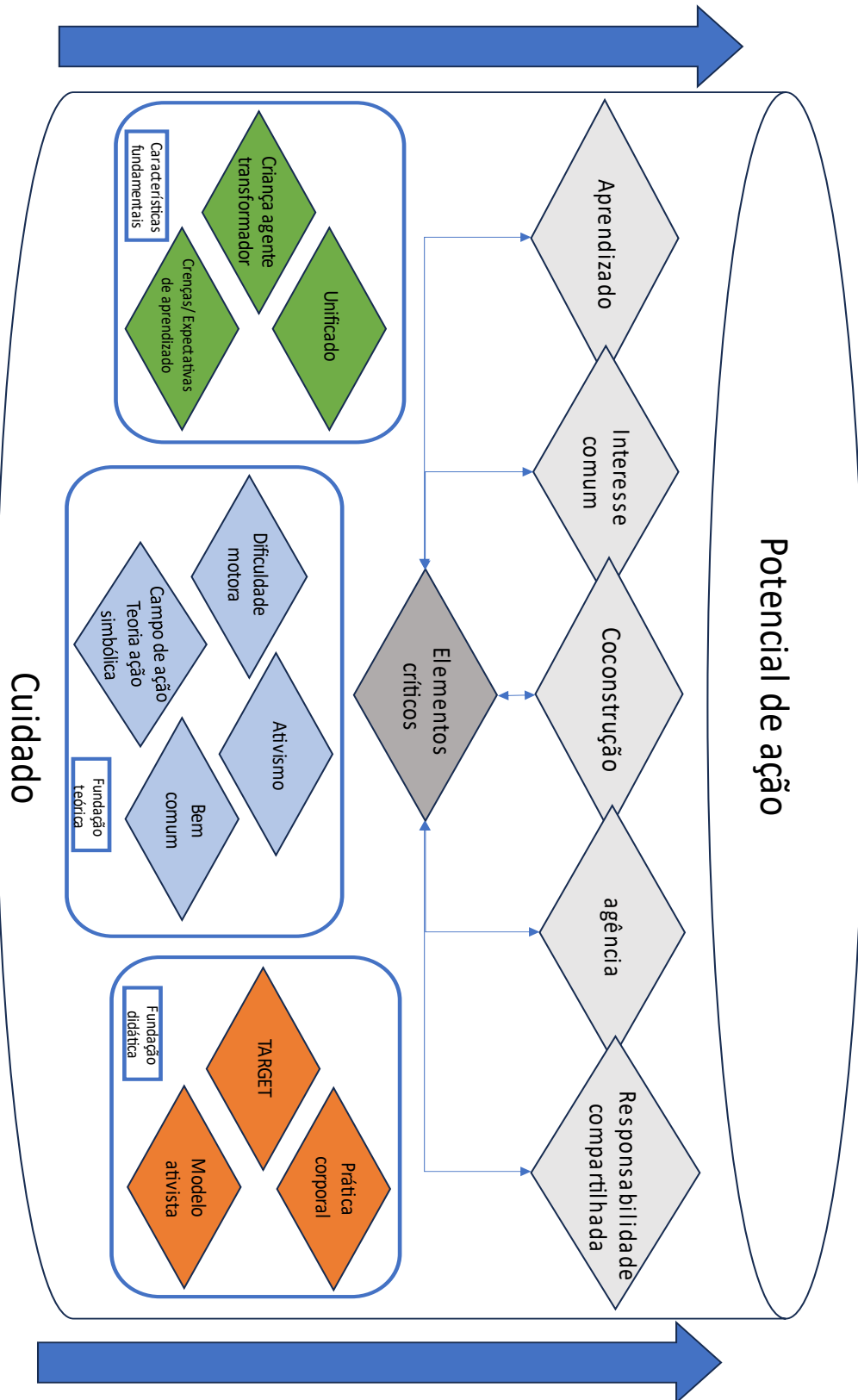
Os dados indicam, que o PIPMA favoreceu o fortalecimento da confiança nas crianças em si mesmas, o que reverberou em outras dimensões da vida desses sujeitos. Na fala das mães, é possível verificar que as crianças se sentem mais capazes em outros locais que não apenas no PIPMA:

Eu até quase chorei, (risos) não porque, é sério, porque é divertido ver ele assim, é uma criança que não fazia nada praticamente [...] faz outros tipos de brincadeira [...] e uma né, como que a coordenação motora mudou muito, ele se sente mais seguro para fazer as coisas, por isso eu falo, ele não tem mais medo, ele tem mais segurança de fazer as coisas do que antes. Antes ele pensava pra fazer as coisas, hoje ele já não pensa mais, hoje é “eu consigo fazer” [...] antes ele não conseguia, então ele não era satisfeito com aquilo (mãe se referindo a percepção dela sobre o desenvolvimento das ações motoras do filho no brincar e na GE). **Entrevista – mãe do Max**

Então, hoje ela pula corda que antes ela não pulava e agora pula. Pula do jeitinho dela, mas tá indo, antes ela nem tentava ela tinha medo, agora ela tenta [...] eu a vejo pegando alguma coisa e tentando pular. **Entrevista – mãe Tina**

Assim, o PIPMA é um caminho possível para cuidar de crianças com dificuldades motoras. O cuidado é uma escolha, e nesse modelo pedagógico é também uma premissa base para que este ganhe vida, e o professor mediador deve estar ciente dessa premissa ao escolher o programa. O cuidado deve ser a base e o potencial de ação, o horizonte durante todo o processo de implementação do PIPMA.

Figura 8 - Representação final do Modelo Pedagógico – PIPMA





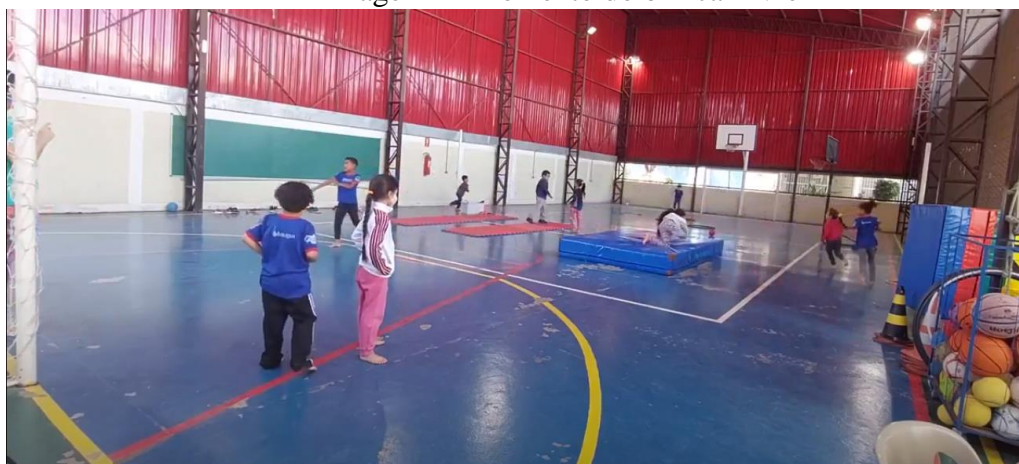
## 7.5 O BRINCAR LIVRE NO PIPMA: O QUE MUDOU?

A brincadeira pode ser considerada uma atividade que possui um fim em si mesma, que surge livre sem obrigatoriedade e é exercida pelo simples prazer que a criança encontra ao colocá-la em prática (KISHIMOTO, 1988). De acordo com Martins e Cruz (2014), para que o brincar se desenvolva, é importante oferecer à criança condições de espaço e tempo. No entanto, não é comum que seja reservado tempo no cotidiano escolar para o momento de brincar, já que essa atividade é considerada improdutiva, especialmente em nossa sociedade moderna, que atribui grande relevância ao processo de formação acadêmica (e por meio dessa, para o trabalho) das crianças.

Nesse estudo, o tempo reservado para o brincar livre teve como propósito possibilitar uma visualização das relações das crianças com o espaço, tempo e materiais, no contexto do “tempo livre”, desenvolvidas ao longo do programa, como uma janela de observação do desenrolar do campo de ação das crianças com dificuldades motoras.

Nesse contexto, o momento do brincar livre teve a duração de 10 minutos por aula e foi proposto antes do início das aulas. O ambiente do brincar foi cuidado para que intervenções fossem realizadas apenas quando notado algum risco à integridade física e/ou emocional dos alunos, quando solicitado auxílio para resolver algum conflito, ou diante da utilização inadequada de algum material com possibilidade de avarias dele. Ao chegar na quadra, os alunos retiravam os tênis e as meias para que pudessem brincar de forma mais segura. O ambiente foi preparado sempre com os mesmos brinquedos e implementos dispostos em locais específicos da quadra poliesportiva: uma caixa de brinquedos variados que a pedagoga disponibilizava, quatro cordas individuais, quatro arcos, quatro bolas de plástico, duas fileiras de tatames, um colchão grande de ginástica para quedas, cestas de basquete (incluindo uma cesta móvel mais baixa disponibilizada sempre no mesmo local) e os gols que faziam parte da quadra utilizada como espaço de intervenção.

Imagem 2- Momento do brincar livre



Fonte: Arquivo pessoal

Nas primeiras aulas do programa, Tina, Max, Tom e Nic, assim como os demais colegas, utilizaram o tempo e o espaço do brincar livre para explorar os implementos e brinquedos disponíveis em quadra. Com muitas variações de brincadeiras, o interesse inicial dessas crianças manteve-se em experimentar os materiais e suas combinações, como: utilizar o arco, a corda ou a bola em cima do colchão de queda, ou qualquer outro brinquedo que estivesse na caixa.

No primeiro mês, Tina esteve especialmente interessada no arco, experimentando rolar o implemento no chão e na cintura. Ela parecia não se satisfazer com o próprio desempenho ao rodar o arco na cintura, me chamava diversas vezes para mostrar o que estava tentando, e me parece que sentia a necessidade de validação externa por seus feitos (como se não tivesse certeza sobre estar conseguindo ou não, realizar o giro com o arco na cintura tão bem quanto suas colegas). Ela conseguia manter o arco em movimento na cintura por duas ou três voltas e observava, com atenção, algumas de suas colegas girá-lo indeterminados número de vezes. Penso que o ato de Tina em observar as colegas girando o arco na cintura incontáveis voltas pode ter provocado insatisfação com seu próprio desempenho, ao mesmo tempo que foi modelo e a auxiliou a estabelecer um critério, uma meta, que a manteve tentando realizar a ação desejada. Essa insistência de Tina, acompanhada dos feedbacks solicitados por ela e oferecidos por mim ao observá-la girando o arco na cintura, possibilitou que ela aprimorasse sua ação (girar o arco na cintura) e se satisfizesse, em certa medida, aproximando-se dos modelos por ela escolhidos. Tina ao término do programa, por vezes conseguia girar o arco na cintura por 7 ou 8 voltas. Como Boesch (1991) destaca, o agente busca a todo momento equilibrar as expectativas pretendidas com as conquistas alcançadas, de forma que favoreça seu potencial de ação. Um pequeno trecho do diário de campo que pode ilustrar o esforço de Tina em tentar ajustar-se e satisfazer-se com suas ações consiste no seguinte relato:

[...] Tina parecia feliz e ao mesmo tempo inconformada, pois alguns colegas conseguiam rodar o arco na cintura por muito tempo. - **Diário – 02/08/2022**

Além do arco, que permaneceu sendo um de seus grandes interesses até o término do PIPMA, Tina experimentou brincar com a corda, com as bolas arremessando-as na cesta de basquete, como o colchão de queda da ginástica realizando rolamento para frente (o que os alunos chamavam de mortal) e rolamento lateral, além de utilizá-lo como pula-pula.

Max, por sua vez, faltou em 5 aulas das 9 que compuseram o primeiro mês de implementação do PIPMA. Nas aulas em que participou, ele permaneceu alternando os espaços em que as brincadeiras aconteciam, mais observando o brincar dos colegas e buscando manusear os implementos e brinquedos disponibilizados em quadra do que efetivamente brincando. Max foi a criança que mais hesitou em brincar, ele pegava, manuseava e observava os materiais, mas desistia de utilizá-los para brincar. Em muitas situações, ele dialogava com os colegas, sorria de satisfação ao observá-los brincando e se posicionava como se a qualquer momento fosse arremessar a bola na cesta, saltar a corda ou girar o arco; porém, ao segurar o objeto desejado para brincar, acabava deixando o implemento no chão antes de tentar qualquer tipo de brincadeira. Algumas descrições dos diários de campo podem nos possibilitar vislumbrar como acontecia essa hesitação:

Na brincadeira livre ele (Max) logo foi na direção das bolas e ensaiou um arremesso de basquete por alguns instantes, mas esse não aconteceu. Max apenas deixou a bola cair no chão ao lado de seu corpo e saiu correndo na direção da caixa de brinquedos, onde sentou-se e permaneceu brincando sozinho por alguns minutos. - **Diário – 05/08/2022**

Ele foi até a corda (individual), pegou-a, se posicionou (segurando a corda atrás do corpo, com a corda tocando nos calcanhares) e ensaiou por um tempo saltá-la, mas não o fez, acabou desistindo e saiu correndo com a corda nas mãos, mas logo também a jogou no chão. - **Diário – 16/08/2022**

As brincadeiras que Max mais desenvolveu nesse primeiro mês foram: uma brincadeira de perseguição (pega-pega), e “corrida com obstáculos” utilizando o colchão de queda da ginástica.

A brincadeira de perseguição, Max costumava realizá-la sempre junto com um colega ou no máximo dois. Max, demonstrava um certo receio em correr, sendo mais cauteloso com seus movimentos e mais lento que seus colegas, fazendo com que fosse pego com mais facilidade, o que resultava na dificuldade em sair função de pegador. Isso fazia com que perdesse o interesse na brincadeira, e desistisse da mesma pouco tempo depois de iniciá-la. Para essa circunstância existem duas perspectivas que podem ser pensadas, uma consiste em considerar que aprimorar as habilidades da criança com dificuldades é o aspecto preponderante para que esta possa participar de forma que se satisfaça com seu desempenho na

brincadeira, e a outra consiste no que Boesch (1991) caracteriza como mudança em seu juízo de valores, que não é provocada por um aumento de habilidade, mas sim por uma mudança nas estruturas perceptivas-emocionais, onde os agentes que coordenam suas ações – nessa situação a brincadeira de perseguição que envolve inúmeras ações e subações subordinadas à uma meta - encontram novas estratégias (nesse caso as crianças incluíram um espaço para descanso, o “pique” e mais fugitivos para que Max tivesse companheiros para compartilhar a atenção ao fugir e se esconder do (s) pegador (es)) a e interesses comuns para manter o equilíbrio, neste caso do brincar de pegador e fugitivo.

Já a “corrida com obstáculos” parecia ser realizada por Max como uma opção para experimentar o colchão de queda da ginástica. No início do programa ele tinha receio de realizar o rolamento para frente ou qualquer outra tarefa que envolvesse passar pela posição invertida. Diante das suas possibilidades, Max explorava o implemento da maneira que lhe parecia mais agradável, se familiarizando com o material.

No primeiro mês do programa, Tom variou suas brincadeiras e apresentou muito interesse na corrida. Em algumas aulas ele se dedicou a corrida com bastante empenho, me chamando diversas vezes para mostrar o quão rápido era, em sua fala “rápido como o Sonic<sup>34</sup>”. Algumas passagens do diário de campo podem ilustrar a importância que a corrida tinha para Tom no momento do brincar livre:

Além da brincadeira com as bolas, Tom fez uma brincadeira em quadra que consistia em correr e escorregar de joelhos pelo chão. Para ele, correr sem finalizar se “jogando” de joelhos no chão é quase impossível. **Diário - 02/08/2022**

No momento da brincadeira livre de hoje, Tom me acionou diversas vezes para mostrar o quão rápido ele é. De acordo com sua fala, rápido como o Sonic. **Diário - 09/08/2022**

Hoje Tom iniciou brincando que ele era o Sonic. Ele se colocava na posição para iniciar a corrida (mãos no chão, pernas alternadas e joelho no chão) e largava correndo de um lado (gol) para o outro da quadra, até que no final de cada corrida deslizava com os joelhos no chão. Logo no início, ele também tentou girar o arco na cintura, mas desistiu rapidamente e permaneceu alternando suas brincadeiras entre corrida (Sonic) e rolamentos para frente e para trás no colchão grande. A cada tentativa ele me acionava e quando conseguia realizar o rolamento para trás (aconteceu diversas vezes), ele comemorava seu feito muito orgulhoso de si. **Diário - 16/08/2022**

Com o passar das aulas, ainda no primeiro mês de aplicação do PIPMA, Tom além da corrida, apresentou grande interesse pela corda. A corda foi um material que chamou sua

---

<sup>34</sup> Sonic é um ouriço azul antropomórfico (embora era referido pela Tec Toy, representante da Sega no Brasil, como porco-espinho),[2] capaz de correr em velocidade imensurável e se enrolar como uma bola, primariamente para atacar inimigos. É o personagem fictício mais rápido entre todos, e que tem como objetivo principal salvar o multiverso do vilão Dr. Eggman (também chamado de Dr. Robotnik em algumas adaptações ocidentais), e vários outros

atenção e em todas as aulas, durante o brincar livre, ele tentava pular. Parece-me que Tom foi uma criança que se surpreendia com suas conquistas, demonstrando com seu afeto (abraços a cada execução percebida como bem-sucedida) e engajamento nas tarefas. Durante o brincar livre, ele me mostrava a todo momento a tarefa aprendida nas aulas do PIPMA, o rolamento para trás. O trecho que segue, do diário de campo do dia 19/08/2022, escrito logo após a aula, parece ilustrar seu entusiasmo em aprender e angariar novas conquistas, mesmo que pequenas:

Tom parece estar muito empolgado com suas conquistas nas aulas e parece perceber e se deliciar mesmo com os pequenos feitos, ainda que não consistentes, como o pular corda. - Diário - 19/08/2022

Nic, apesar de alternar bastante suas brincadeiras no momento livre, experimentando a corda - a qual pulava pausadamente algumas vezes -, a bola, o arco, o colchão de queda da ginástica - utilizando-o como pula-pula e correndo por cima do colchão ou rolando -, logo na primeira aula iniciou uma brincadeira de perseguição e insistiu nesta brincadeira ao longo de todo o programa.

A brincadeira de perseguição tradicional, o pega-pega, foi realizado por todas as crianças do programa desde o primeiro dia de aula, de forma não organizada, ou seja, elas corriam umas atrás das outras sem definir quem estava ou não brincando, quando pegavam um colega as vezes trocavam de função e as vezes não, além disso, saiam e iniciavam essa brincadeira a qualquer momento, sem avisar o oponente, de forma que não era possível identificar que tipo de regras estavam presentes no jogo. A única criança que insistiu nessa brincadeira, estabelecendo as regras iniciais que foram ganhando forma ao longo das aulas foi o Nic. Logo no primeiro dia de aula, enquanto todos brincavam de perseguição, de forma não organizada, Nic já havia decidido que seria um pegador “policia que estava armado” – ele pegava um brinquedo na caixa disposta em quadra e fazia de conta que era sua “arma”. Além disso, ele não trocava de função ao pegar um fugitivo, pois em sua brincadeira de perseguição ele precisava prender os fugitivos dizendo “você está preso” ao tocá-lo, levando-o à cela da prisão (um local que variava a cada aula). Na primeira aula, os fugitivos apesar de levados à “cela da prisão”, não permaneciam na “cela” até serem salvos e Nic também não havia acordado com seus colegas como seriam salvos. No decorrer das aulas, essa brincadeira foi ganhando mais adeptos e as crianças passaram a formar equipes que seriam os policiais e os fugitivos, e como os fugitivos poderiam ser salvos (quando outro fugitivo conseguia tirá-lo da prisão tocando nele e o puxando para fora da “cela”). Além dessas regras, ao longo das aulas, foram estabelecidas novas normas, como: que haveria um pique – local em que os fugitivos estariam salvos e poderiam descansar

sem serem presos pelos policiais-, que haveria mais “celas” pela quadra e que um policial tomaria conta de cada “cela” dificultando a fuga.

Nos trechos dos diários de campo que seguem, é possível observar a transição de um brincar mais individualizado e com regras menos elaboradas, para um brincar com regras mais elaboradas e mais participantes:

Nic estava brincando de pega-pega com Max, e João decidiu participar. Neste momento, a brincadeira de pegar modificou-se de maneira que ao pegar o colega era necessário conduzi-lo até um determinado local. Max parecia se sentir desconfortável com a alteração das regras da brincadeira, mas ninguém descumpriu os combinados estabelecidos por Nic. **Diário - 02/08/2022**

Na brincadeira livre de hoje, Nic tentou retomar a brincadeira de perseguição da aula anterior com Beatriz e Max, porém os amigos não aceitaram. **Diário - 05/08/2022**

Hoje, na brincadeira livre, Nic iniciou procurando um brinquedo para o faz de conta como policial (brincadeira de perseguição), mas desistiu e se dirigiu para o arco e bolas. Disputou brevemente o arco com Fernando, e logo pegou a bola e começou a chutar “futebol” sem direção. Enquanto brincava com a bola, tentou agarrar um arco novamente e diante da dificuldade na disputa com seus colegas, ele foi até a caixa de brinquedos e pegou uma “arma” e um “colete” e passou a brincar de policial sozinho, tocando seus colegas e dizendo “você está preso”. **Diário - 12/08/2022**

Nic dirigiu-se para a caixa de brinquedos e pegou um objeto com o qual iniciou uma “caçada”, em cada colega que ele tocava com o objeto, ele dizia: “você sumiu”, “você tá preso”, “você congelou”. Essa brincadeira imaginativa incorporou diversos colegas que não retrucaram a afirmação de Nic. **Diário - 16/08/2022**

Nos 10 minutos de brincadeira para iniciarmos a aula, ele correu pegando diversos colegas com sua “arma” ou fugiu de inimigos, sem tentar qualquer outra brincadeira. João participou mais ativamente com Nic de seu pega-pega imaginário. **Diário - 19/08/2022**

Durante a brincadeira livre, nos últimos dias de aula, Nic tem se dedicado a brincar de correr em um pega-pega com um faz de conta imaginário do qual apenas ele e mais um colega (João) participam em todas as aulas (até então). No entanto, na aula de hoje o seu pega-pega foi uma brincadeira compartilhada com 6 colegas (Tina, Beatriz, Tom, João, Martina e Carolina). Os sete alunos foram negociando e desenhando uma brincadeira de pegar que atendessem ao interesse de todos os participantes. **Diário - 23/08/2022**

Com o passar das aulas, o brincar dessas crianças foi se modificando. Para além das explorações relativas aos interesses individuais sobre os espaços e implementos, o ambiente da brincadeira passou a ser manuseado pelos alunos para atender suas intencionalidades coletivas e, com isso, tensões e acordos passaram a acontecer entre os participantes.

A brincadeira de perseguição iniciada por Nic, de certa forma, expandiu-se para grande parte do grupo. A partir de então, comumente as crianças chegavam na quadra e nos primeiros minutos do tempo para brincar, utilizavam o arco, a bola, a corda e colchão de queda para ginástica, entre outros implementos e espaços, e, posteriormente, aproximadamente os 5 minutos finais, eles se dedicavam à brincadeira coletiva de perseguição.

Como mencionado anteriormente, na dinâmica negociada por eles havia policiais e fugitivos, que ao serem pegos eram levados até um local onde permaneciam “presos” até que conseguissem fugir. Os papéis eram decididos aleatoriamente pelas crianças no momento da brincadeira e estas costumavam permanecer em uma mesma função durante o tempo da brincadeira do dia determinado, o que poderia mudar na próxima aula.

Os trechos dos diários que seguem podem ilustrar as variações e similaridades do jogo de perseguição que os alunos compartilharam no decorrer do PIPMA:

Como vem brincando há algumas aulas, Nic chegou na quadra pegando suas “armas” para iniciar sua brincadeira de pega-pega. Após alguns instantes, Nic começou a brincar de pega com o Fernando e o Tom, e iniciaram as negociações sobre as regras. Toda vez que alguém fazia alguma coisa que o colega não gostava, como por exemplo tocar com o brinquedo “arma” forte no corpo do colega, essa ação já não era mais permitida. **Diário - 26/08/2022**

Martina, Carolina e Fernando iniciaram um pega-pega com Max, que intercalava seu rolar lateral no colchão e o pega-pega com esses colegas. Maria, Beatriz e Tina iniciaram também um pega-pega e se juntaram ao Nic, Tom e João no tradicional pega-policial (já de posse de brinquedos que no faz de conta se transformam em armas). **Diário - 15/09/2022**

Hoje iniciamos o momento da brincadeira livre e eu deixei a caixa de brinquedos na sala de aula, mas o Nic e o Tom não me permitiram esquecê-la, e antes mesmo de eu chegar na quadra já estavam me perguntando sobre a caixa. Com a caixa já na quadra, Nic, Tom e João se debruçaram sobre ela para decidir quais seriam suas “armas” na brincadeira de pega-pega policial. **Diário - 20/09/2022**

Nic, Tom e João começaram com a brincadeira de pega-pega policial já com suas “armas” em mãos; João era o fugitivo. Martina, Max e Fernando estavam em uma brincadeira de perseguição onde Fernando era o pegador. Posteriormente os grupos se juntaram em uma única brincadeira de pega-policial. [...] Ficou instituído então que após a linha de fundo da quadra (onde eu estava) os fugitivos estariam salvos por um tempo – o pique -. Max parecia feliz brincado e sorria sempre que fugia e conseguia escapar para o “pique”. **Diário 27/09/2022**

Max, Nic e Tom estavam com sua brincadeira de pega-pega policial. Max era o fugitivo. Nic, em diversos momentos dessa brincadeira, conduziu Max para a “prisão” com uma das mãos na parte posterior de seu pescoço. Em uma das fugas, Max se dirigiu a mim. Eu estava na linha de fundo da quadra, onde na aula passada decidiram que seria um pique. Eu estava na dúvida sobre Max estar se divertindo, pois as vezes ele parecia apreensivo com olhar perdido, apenas indo para o caminho que Nic ou Tom decidiam e o conduziam com as mãos em seu ombro ou pescoço. Neste momento eu perguntei “Max você está gostando da brincadeira?” Ele, sorrindo, disse “sim, eu tô”. Martina passou a brincar com Nic, Tom e Max. Inicialmente, ela era fugitiva junto com Max, mas rapidamente Nic disse “Martina você quer ser policial?”, ela respondeu que sim e ambos foram até a caixa de brinquedos encontrar uma “arma para ela”. Parece que Nic quer que o fugitivo seja alguém menos veloz que ele e sua equipe de policiais, já que João é comumente menos veloz, Max corre com mais cautela e Martina é muito ágil e veloz. **Diário - 29/09/2022**

Além da brincadeira de perseguição que ganhou novos formatos, a ginástica também passou a compor os momentos do brincar livre. Inicialmente, os alunos utilizavam o colchão de queda para ginástica como pula-pula (essencialmente) e rolavam lateralmente ou para frente, mas isso acontecia de forma não organizada. Já com o passar das aulas, as crianças começaram a organizar-se para utilizar o colchão de queda, e a utilizá-lo com a intenção de brincar de ginástica, brincar de “treinar” alguma tarefa de seu interesse. Algumas passagens dos diários e

reuniões, contribuem para ilustrar como a ginástica foi adentrando o momento do brincar livre dessas crianças, especialmente, de forma mais organizada, o que se deu ao final do primeiro mês de aplicação do PIPMA até sua finalização:

Hoje, durante a brincadeira livre, Tina se dedicou a treinar a ponte de costas. Inicialmente, me mostrando diversas vezes a sua realização (ela apoia as mãos e os braços como na tarefa do caranguejo, mas está se esforçando para realizar). Entre rolamentos para frente, pontes de costas e vela, ela permaneceu até que decidi retirar o casaco de botão que estava utilizando, o que levou aproximadamente 2 minutos (Havia apenas um botão grande, talvez fosse muito apertado, mas ela insistiu e conseguiu desabotoar). **Diário - 23/08/2022**

[...] Max já havia retirado seu tênis e estava na fila organizada por Carolina, Maria, Martina e Beatriz, esperando para fazer “mortal” no colchão de queda da ginástica [...]. **Diário - 02/09/2022**

Entre corridas, pulos, rolamentos para frente e rolamentos laterais Tina, Martina (fazia estrelas no chão também), Carolina, Maria e Tom permaneceram durante todo o momento da brincadeira livre. **Diário - 09/09/2022**

Durante o momento final do brincar livre, Martina e Carolina compunham uma sequência de ginástica onde as duas faziam um *hi five*<sup>35</sup> e prosseguiam com a estrela. **Diário – 13/09/2022**

Carolina, Martina, Tina e Maria brincavam de parada de mãos no colchão grande, como havíamos realizado na aula passada, iniciando em pé na lateral do colchão grande e apoiando as mãos no colchão para lançar as pernas. **Diário 22/09/2022**

Beatriz, Maria, Max e Tina iniciaram a brincadeira alternando o uso do colchão grande da ginástica para fazer rolamento para frente, correr e utilizar como pula-pula. Em meio a brincadeira, Max me disse “professora olha eu consigo fazer um passo, olha” “você consegue!?” Me mostra?” Max colocou-se a fazer uma “estrela”. Eu fiquei muito feliz “Max, agora você sabe fazer estrela!!!!”, fizemos um “*hi five*” e ele continuou a brincar, hora realizando sua estrela, hora o rolamento para frente, hora se jogando no colchão e rolando lateralmente. **Diário – 04/10/2022**

O brincar tem fundamental importância na elaboração da realidade e na experiência social do grupo, favorecendo a comunicação entre as crianças, o compartilhamento de objetivos comuns e a capacidade de auto-organização.

No decorrer do PIPMA, observamos as nuances do brincar, assim como as nuances do próprio programa, o que nos leva a inferir que o emergir dos elementos críticos no PIPMA pode ter influenciado também na “esfera de ação” (BOESCH, 1991) que o brincar livre caracterizava para os alunos. As esferas de ação podem se caracterizadas como centros onde diversas ações convergem – tanto de um sujeito como de um grupo - servindo a um propósito comum. Vale ressaltar, que o ambiente para o brincar livre e para as aulas de GE eram os mesmos (apenas alguns materiais eram acrescentados ou não utilizados), o que potencialmente exerceu influência na criação das brincadeiras (um colchão de queda para ginástica artística é um atrator para algumas brincadeiras), mas não determinou o brincar das crianças que participaram desse

---

<sup>35</sup> *high five* (em português: toca aqui) é um gesto de mão que ocorre quando duas pessoas simultaneamente levantam uma mão cada, aproximadamente na altura da cabeça, e empurram, deslizam ou batem a palma da mão contra a palma da outra pessoa. Seu significado varia de acordo com o contexto de uso, mas pode incluir uma saudação, parabéns ou celebração.



estudo. Haja visto que inicialmente não se organizavam para realizar tarefas gímnicas e que no final compartilhavam diariamente a brincadeira de perseguição elaborada pelo grupo.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um conhecido ditado popular diz que a maçã não cai longe da árvore, o que significa que os filhos assemelham-se aos pais (SOLOMON, 2013). Mas no caso de crianças com dificuldades motoras, muitas delas nascem “longe da árvore”, ou seja, em famílias que desconhecem o significado de ter dificuldades motoras e de como isso impacta a vida da pessoa em nossa sociedade.

Devido a suas qualidades aparentes, essas crianças são vistas apenas em suas expressões “defeituosas” /déficits comparadas com crianças típicas, e isso faz com que, ao mesmo tempo que convivam em grupos compartilhando espaços sociais de aprendizado, experimentem uma vida isolada, compartilhando os espaços, mas não as mesmas possibilidades de participação nesses espaços. É comum que essas crianças sejam invisibilizadas quanto às suas necessidades como sujeitos, e, que ao ocultar ou ignorar suas necessidades, da mesma maneira que centrar todos os esforços em “consertar essa criança” – dois extremos-, pode fazer com que elas tenham menor acesso à participação como agentes em seu próprio desenvolvimento, o que especialmente na infância implica certa estagnação no campo de ação individual.

O presente estudo teve como objetivo o *design* de um Programa de Intervenção Pedagógico-Motor Ativista centrado no aluno com dificuldades motoras (PIPMA) e o estudo de sua implementação em uma unidade escolar. Ao aplicar o programa, propomos identificar a presença dos elementos críticos agência, coconstrução e aprendizado; e verificar possíveis mudanças no campo de ação da criança, após o PIPMA. Para finalizar, algumas considerações sobre o processo de aprendizado e a trajetória do programa foram apresentadas.

A implementação do PIPMA se mostrou viável no ambiente escolar, sendo possível aplicá-lo e manejá-lo sem que houvesse prejuízos ao modelo pedagógico inicialmente desenhado. Um dos aspectos constitutivos do PIPMA é que esse modelo pode ser adequado para o atendimento de grupos específicos com demandas particulares, e sua atualização diante das circunstâncias foi uma premissa, para essa pesquisa. Essa atualização do PIPMA, após a análise dos dados gerados, possibilitou o aprimoramento do modelo, dando origem ao que denominamos de: Representação Final do Modelo Pedagógico – PIPMA.

O PIPMA é um modelo pedagógico-motor ativista, centrado na criança com dificuldades motoras, que possibilitou a emergência dos seguintes elementos críticos: coconstrução, agência

e aprendido. Esses elementos críticos foram de fundamental importância para a condução do programa. O *design* inicial do PIPMA e sua implementação no ambiente escolar, possibilitou o aprimoramento do modelo pedagógico, demandando, conseqüentemente, o refinamento conceitual de alguns elementos que o compõem, como por exemplo as Crenças e Expectativas sobre o aprendizado, que é uma das características fundamentais do modelo pedagógico. Juntamente com o refinamento conceitual, foi adicionado à fundação teórica o conceito de Bem Comum e os elementos críticos: Interesse Comum e Responsabilidade Compartilhada. Todos os elementos que constituem o PIPMA são enraizados no cuidado e projetados com vista à otimização do potencial de ação da criança (potencial de ação pensado como um horizonte).

A opção pela Ginástica Educacional como prática corporal para implementação do PIPMA na escola foi percebida como uma escolha positiva. Por não ser uma prática muito usual na cultura escolar, a ginástica proporcionou certa horizontalidade ao processo inicial, possibilitando um ambiente mais confortável para a exposição de todos. Como os desempenhos não eram díspares e todos estavam conhecendo suas possibilidades nessa prática corporal, as crianças com dificuldades motoras ficaram suficientemente confortáveis para experimentar os desafios, estabelecer suas metas e estipular seus critérios de sucesso ou fracasso. Além disso, como a GE tem em sua essência a originalidade de movimentos e a possibilidade de execução sem a necessidade “exclusiva” de se preocupar com o outro (mas considerando-o), as crianças não precisaram se preocupar com a velocidade e tempo para realizar as tarefas, puderam experimentar formas diferentes de executar essas tarefas (diferentes níveis de dificuldade), formas de aprimorá-las (exercícios educativos propostos pela professora e criados pelos alunos) e formas de aprendê-las que favoreceram seu desenvolvimento e a ampliação de seu campo de ação individual.

O tempo de brincadeira livre, por sua vez, foi bastante importante para que pudessemos observar como o campo de ação das crianças com dificuldades motoras se modificou ao longo do programa. Não foi possível acompanhar as crianças e observá-las em suas atividades de vida diária em casa ou no intervalo escolar, o que tornou-se um obstáculo para a identificação de mudanças no campo de ação individual dos participantes. No entanto, houve modificações no brincar dessas crianças ao longo do PIPMA.

Inicialmente, as brincadeiras de perseguição (pega-pega) realizadas atendiam apenas ao interesse individual de quem brincava, e eram desenvolvidas em pequenos grupos (duas ou três crianças) que se diluíam e se formavam a qualquer instante (a partir do interesse de uma criança que a iniciavam). Com o passar das aulas as crianças começaram a dialogar e compartilhar

interesses sobre essa brincadeira, dando início a elaboração coletiva de regras, resultando no que as crianças chamavam de “pega-policial”. Além disso, o brincar de ginástica passou a compor o tempo destinado ao brincar livre e isso começou a ser organizado pelos próprios alunos (decisão sobre o que fazer e organização para utilização dos materiais e espaços).

A partir das entrevistas realizadas, não conseguimos elaborar de forma clara e objetiva se houve alguma mudança no campo de ação da criança fora do PIPMA (na família e na escola). Algumas colocações dos pais/responsáveis e professores sobre o brincar de ginástica fora do PIPMA (ainda na escola) e fora da escola, nos leva a acreditar que o campo de ação individual dessas crianças se modificou. As mães de Max e Tina relataram que as crianças estavam brincando de coisas diferentes e subindo em locais que antes não se arriscavam.

Ao aplicar e estudar o PIPMA, reitero a concepção delineada nessa tese, de que os cuidados à essas crianças devem ser direcionados às suas especificidades enquanto pessoas, e não apenas à sua condição. Essas crianças devem ser mais fortalecidas e menos “curadas” de suas deficiências; precisam se sentir prestigiadas e, para isso, precisam, no processo interventivo institucionalizado, de alguém (um professor) que esteja olhando para elas como pessoas únicas, com desejos e metas próprias e que necessitam, se possível, se destacar em alguma dimensão de suas vidas, seja intelectual, acadêmica, filosófica, artística ou esportiva (práticas corporais), e assim perceber por si mesmas suas qualidades/potencialidades, e não somente suas dificuldades.

O PIPMA, portanto, como um modelo pedagógico-motor ativista centrado em crianças com dificuldades motoras - que vivem as desvantagens -, foi desenhado para oferecer suporte ao professor na direção de minimizar o hiato (as desvantagens) entre a participação de crianças com e sem dificuldades motoras em um programa motor unificado (as aulas de Educação Física escolar ou aulas coletivas independentes do local de implementação podem ser pensadas como uma intervenção unificada).

Sugerimos, portanto, que estudos futuros sejam realizados sobre a implementação do PIPMA (unificado) em crianças com e sem dificuldades motoras em diferentes contextos, para além do ambiente escolar, a fim de aprimorá-lo e verificar sua eficiência pedagógica. Além disso, por se tratar de um modelo pedagógico que busca minimizar as desvantagens entre pessoas típicas e atípicas, acredita-se na viabilidade do PIPMA em outras populações que enfrentam desvantagens em seu cotidiano, no entanto, é de fundamental importância que novos estudos sejam realizados para garantir sua exequibilidade e adaptação.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (OMS), O. M. D. S. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10**[Internet]. [s.l: s.n.].
- AMES, C. Classrooms : Goals , Structures , and Student Motivation. v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992.
- AMES, C. A. Motivation: What Teachers Need to Know. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 91, n. 3, p. 409–421, 1990.
- AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 260–267, 1988.
- AMIRALIAN, M. L. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saude Publica**, 2000.
- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- BAMPI, L.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 18, no. 4, pp. 816-823, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3º reimpre ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BLANK, R. et al. International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 61, n. 3, p. 242–285, 2019.
- BOESCH, E. E. **Symbolic action theory in cultural psychology**. Berlin/New York, Springer, 1991
- BOFF, L. **Saber Cuidar**. 20° ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.
- BRANDTSTÄDTER, J. Action Perspectives on Human Development. In: DAMON, R. M. L. & W. (Ed.). . **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. [s.l.] John Wiley & Sons, 2006. p. 516–568.
- CAIRNEY, J. et al. Developmental coordination disorder and overweight and obesity in children aged 9-14y. **International Journal of Obesity**, v. 29, n. 4, p. 369–372, 2005.
- CAIRNEY, J.; RIGOLI, D.; PIEK, J. Developmental coordination disorder and internalizing problems in children: The environmental stress hypothesis elaborated. **Developmental Review**, v. 33, n. 3, p. 224–238, 2013.
- CANTELL, M. H.; SMYTH, M. M.; AHONEN, T. P. Two distinct pathways for developmental coordination disorder: Persistence and resolution. **Human Movement Science**, v. 22, n. 4–5, p. 413–431, 2003.
- CASE-SMITH, J. Analysis of Current Motor Development Theory and Recently Published Infant Motor Assessments. **Infant**, v. 9, n. 1, p. 29–41, 1996.
- CASSIANI, S. H. D. B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75–88, 1996.

CHARMAX, K. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. London: SAGE publications, Ltd, 2006.

COOK-SATHER, A. Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. **Educational Research**, v. 31, n. 4, p. 3–14, 2002.

CRAWFORD, K; THOMAS, E; FINK, J. Pigmalion at sea: improving the work effectiveness of low performers. **The journal of applied behavioral science**, v. 16, n. 4, p. 482–505, 1980.

DA SILVA CRISTOVAM, J. S. On the notion of the common good in the Western political thought: Between alleys and crossroads of the ancestral dimension of the modern concept of public interest. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 6, n. 1, p. 107–134, 2019.

DANTAS, L. E. B. P. T.; MANOEL, E. D. J. Crianças Com Dificuldades Motoras: Questões Para a Conceituação do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 15, n. 3, p. 293–313, 2009.

DOS SANTOS, V. A. P. et al. Coordination Development Disorder: unknown by parents and teachers. **Ensaio**, v. 30, n. 116, p. 598–619, 2022.

EID, J.-P. **O pequeno astronauta**. [s.l.] Nemo, 2022.

EPSTEIN, J. . Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In: R. HASKINS & D. MACRAE, J. (Ed.). . **Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators**. Norwood: [s.. p. 89–126.

FARIAS, L. R. L. C. et al. Educação inclusiva e o transtorno do desenvolvimento da coordenação: construindo uma escola de todos para todos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25993–26004, 2020.

FERREIRA, L. F. et al. Desordem da coordenação do desenvolvimento. **Motriz**, v. 12, n. 3, p. 283–292, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILE, A. M. The Nature of Skill Acquisition: Therapeutic Implications for Children with Movement Disorders. v. 36, p. 31–40, 1992.

Greene M. **Releasing the Imagination**. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1995.

GROSSMAN, D. **A mulher foge**. [s.l.] Cia das Letras, 2009.

HAMZEH, M.; OLIVER, K. L. “Because I am muslim, I cannot wear a swimsuit”: Muslim girls negotiate participation opportunities for physical activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n. 2, p. 330–339, 2012.

HANDS, B., LARKIN, B. DCD and physical fitness. In: CERMAK, S; LARKIN, D. (Ed.). . **Developmental Coordination Disorder**. San Diego: CA: Singular Press, 2002. p. 172–84.

HENDERSON, S. E; SUGDEN, D.; BARNETT, A. . **Movement Assessment Battery for Children-2**. London: Harcourt Assessment: Examiner's Manual, 2007.

HILLIER, S. Intervention for Children with Developmental Coordination Disorder: A Systematic Review. **Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice**, v. 5, n. 3, 2007.

HOLSTI, L.; GRUNAU, R. V. E.; WHITFIELD, M. F. Developmental coordination disorder in extremely low birth weight children at nine years. **Journal of Developmental and**

**Behavioral Pediatrics**, v. 23, n. 1, p. 9–15, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. [s.l.] objetiva, 2001.

HULME, CHARLES; LORD, R. Clumsy children: A review of recent research. **Journal of Pediatric Health Care**, v. 1, n. 2, p. 112, 1986.

HUTCHISON, T. The classification of disability. **Arch Dis Child**, v. 73, p. 91–93, 1995.

ICIDH. The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) - Results and problems. **International Journal of Rehabilitation Research**, v. 19, n. 1, p. 1–11, 1996.

JOAQUIM, É.; DANTAS, L.; FURTADO, O. Futsal para pessoas com deficiência intelectual: desafios e possibilidades. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

JOAQUIM, É. R.; DANTAS, L. E. P. B. T. Ensino de futsal para pessoas com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 22, n. 1, p. 93–110, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.

KWAN, M. Y. W. et al. Understanding physical activity and motivations for children with Developmental Coordination Disorder: An investigation using the Theory of Planned Behavior. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 11, p. 3691–3698, 2013.

LAVE, JEAN; WENGER, E. **Situated learning legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LERNER, R. M. Children and adolescents as producers of their own development. **Developmental Review**, v. 2, n. 4, p. 342–370, 1982.

LINGAM, R. et al. Mental health difficulties in children with developmental coordination disorder. **Pediatrics**, v. 129, n. 4, 2012.

LODH, R.; COGHILL, J.; FOSTER, H. E. The clumsy child: juggling diagnosis and signposting to management. **Paediatrics and Child Health (United Kingdom)**, v. 27, n. 6, p. 276–280, 2017.

LORD, R., & HULME, C. .Kinaesthetic Sensitivity Of Normal And Clumsy Children. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v.29, n.6, p. 720–725, 2008.

LUGUETTI, C. et al. An Activist Approach to Sport Meets Youth From Socially Vulnerable Backgrounds: Possible Learning Aspirations. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 88, n. 1, p. 60–71, 2017.

MACHADO, H. **Memórias de ninguém**. São Paulo: Editora Nós, 2022.

McCAUGHTRY, N., TISCHLER, A., & BARNARD FLORY, S. The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. **Quest**, v.60, p. 268–289, 2008..

MAEHR, MARTIN L. ZUSHO, A. Achievement goal theory: The past, present, and future. In: WENZE K.R.L & WIGFIELD, A. (Ed.). . **Handbook of motivation at school**. Routledge: Taylor & Francis Group., 2009. p. 77–104.

MARTINS, I. C.; CRUZ, M. N. Brincar na Rua e Brincar na Escola: Infância, Lazer e Educação. **Impulso**, v. 24, n. 61, p. 17–30, 2014.

MISSIUNA, C. et al. A trajectory of troubles: Parents' impressions of the impact of

developmental coordination disorder. **Physical and Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 27, n. 1, p. 81–101, 2007.

MIYAHARA, M. et al. Intervenções orientadas para tarefas para crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação ( revisão ) Machine Translated by Google. 2017.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching physical education**. Ohio: Merryl Publishing Company, 1986.

NIEMEIJER, A.S., SMITS-ENGELSMAN, B.C.M., SCHOEMAKER, M.M. Neuromotor task training for children with developmental coordination disorder: A controlled trial. **Dev Med Child Neurol**; v.49, p. 406–411. 2007.

NUNOMURA, M. Ginástica educacional ou ginástica olímpica. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 65–68, 1998.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; NATE MCCAUGHTRY. Girly girls can play games / las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 90–110, 2009.

OLIVER, K. L.; OESTERREICH, H. A. Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 3, p. 394–417, 2013.

OLSEN, K. **Wounded by school: recapturing the joy in learning and standing up to old school culture**. New York: Teachers College Press., 2009. v. 47

ORTON, S. T. **Reading, Writing and Speech Problems in Children**. [s.l: s.n.].

PAULO, U. D. S. et al. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816–823, 2010.

PIEK, J. P. et al. The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, n. 3, p. 453–463, 2005.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil**, 2016.

POLATAJKO, H. J.; CANTIN, N. Developmental Coordination Disorder (Dyspraxia): An Overview of the State of the Art. **Seminars in Pediatric Neurology**, v. 12, n. 4, p. 250–258, 2005.

POLATAJKO, H.; MANDICH, A. **Enabling occupation in children: the Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance (CO-OP) Approach**. Ottawa, ON: CAOT, 2004.

POULSEN, A. A. et al. Loneliness and life satisfaction of boys with developmental coordination disorder: The impact of leisure participation and perceived freedom in leisure. **Human Movement Science**, v. 27, n. 2, p. 325–343, 2008.

REED E. *The Necessity of Experience*. New Haven, CT: Yale University Press; p.1–9, 1996.

RICHARDS, T. An intellectual history of NUD\*IST and NVivo. **International Journal of Social Research Methodology**, Londres, v. 5, n. 3, p. 199-214, 2002

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and**

- pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- ROSENTHAL, R. Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. **Current Directions in Psychological Science**, v. 3, n. 6, p. 176–179, 1994.
- RUSSEL, K. **Fundamentos da ginástica e da literacia motora**. Lisboa: IDP, 2008.
- RUSSELL, K. **Fundamentos da ginástica e da literacia motora**. Lisboa: IDP, 2008.
- SANCHEZ, H. **Processos inferenciais e Alteridade em elaborações do mito Madre Ñame da cultura Wounaan-Nonam**. [s.l.] Universidade de São Paulo - IPUSP, 2017.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SIGMUNDSSON, H. et al. We can cure your child's clumsiness! A review of intervention methods. **Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine**, v. 30, n. 2, p. 101–106, 1998.
- SIMÃO, L. Cultura como campo de ação: uma introdução à teoria da ação simbólica de Ernst Boesch. v. 4, n. 1, p. 57–66, 1998.
- SIMÃO, L. The Other in the Self: A Triadic Unit. In: **The Oxford handbook of culture and psychology**, 2012.
- SMITS-ENGELSMAN, B. C. M. et al. Efficacy of interventions to improve motor performance in children with developmental coordination disorder: A combined systematic review and meta-analysis. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 55, n. 3, p. 229–237, 2013.
- SMITS-ENGELSMAN, B. et al. Evaluating the evidence for motor-based interventions in developmental coordination disorder: A systematic review and metaanalysis. **Research in developmental disabilities**, v. 74, p. 72-102, 2018.
- SOLOMON, A. **Longe da árvore - pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SUGDEN, D. Current approaches to intervention in children with developmental coordination disorder. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, n. 6, p. 467–471, 2007.
- TAROZZI, M. **O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2011.
- VALENTINI, N. C. Test of Gross Motor Development – TGMD organizado por Ulrich (1985). **Development**, v. 16, n. 1, p. 61–75, 2002.
- VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Effectiveness of an inclusive mastery climate intervention on the motor skill development of children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, p. 330–347, 2004.
- VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Goal orientation and mastery climate: a review of contemporary research and insights to intervention. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 159–171, 2006.
- VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E.; GOODWAY, J. D. Incorporating a Mastery Climate into Physical Education: It's Developmentally Appropriate! **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 70, n. 7, p. 28–32, 1999a.
- VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E.; GOODWAY, J. D. Mastery climate: children in charge of their learning. **Research to practice**, v. 1, n. 1, p. 6–10, 1999b.



VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 edição b ed. São Paulo: Livraria Martins fontes Editora, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V Fundamentos de defectología**. [s.l: s.n.].

WATKINSON, E. J. et al. Engagement in playground activities as a criterion for diagnosing developmental coordination disorder. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 18, n. 1, p. 18–34, 2001.

WERNER, P.H; WILLIAMS, L. H; HALL, T. J. **Ensinando ginástica para crianças**. 3. ed. BRUERI: EDITORA MANOLE, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZWICKER, J. G. et al. **Developmental coordination disorder: A review and update** *European Journal of Paediatric Neurology*, 2012.

## ANEXOS

### Anexo - A

#### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagens ou gravações de meu filho(a)/dependente para fins da pesquisa “Intervenção Pedagógico-Motora Ativista em Crianças com Dificuldades Motoras”, e autorizo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho(a)/dependente sejam utilizados em eventos científicos ou publicações científicas mediante cuidados para não expor sua identidade. O meu filho(a)/dependente não deve ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob propriedade e responsabilidade dos pesquisadores do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Responsável pelo Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Responsável pelo Sujeito Pesquisado

**Anexo - B**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA E RESPONSÁVEL LEGAL**

**1. DADOS DO INDIVÍDUO**

Nome completo

---

Sexo  Masculino  
 Feminino

RG

---

Data de nascimento

---

Endereço completo

---

CEP

---

Fone

---

E-mail

---

**2. RESPONSÁVEL LEGAL**

Nome completo

---

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.)

---

Sexo  Masculino  
 Feminino

RG

---

Data de  
nascimento

Endereço  
completo

CEP

Fone

E-mail

## II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Intervenção Pedagógico-Motora Ativista em Crianças com Dificuldades Motoras.

2. Pesquisador Responsável

Professor Doutor Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas

3. Cargo/Função

Professor Doutor da Universidade de São Paulo – Escola de Educação Física e Esporte

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO  
MÍNIMO

RISCO BAIXO

RISCO MÉDIO

RISCO MAIOR

*(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)*

5. Duração da Pesquisa

3 a 5 meses

## III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa;

Crianças com dificuldade motora podem apresentar menor competência motora em relação aos seus colegas da mesma faixa etária, o que pode afetar seu desenvolvimento global. Atualmente, as dificuldades em lidar com frustrações relacionadas aos obstáculos para realizar atividades motoras individuais ou coletivas, são considerados os maiores prejuízos para crianças com dificuldades motoras, uma vez que podem acarretar problemas em outras dimensões do desenvolvimento. Nesses casos, fortalecer o sentimento de ser capaz (potencial de ação) da criança pode ser uma boa estratégia para cuidar de crianças com dificuldades motoras. O fortalecimento do potencial de ação pode ser estimulado por meio de um programa centrado no protagonismo (ativismo) da criança e no sucesso. Sendo assim, essa pesquisa vai investigar a implementação de um programa ativista de ginástica educacional, e analisar seus efeitos sobre as atividades motoras das crianças (campo de ação, potencial de ação, agência, colaboração e aprendizado). Para que se caracterize o Ativismo, é fundamental permitir que o(a) aluno(a) atue na construção das atividades do programa, que ele(a) tenha voz ativa na escolha dos desafios que deseja enfrentar, no tempo que pretende empregar em cada desafio e quais objetivos planeja alcançar. A concepção Ativista propõe que a criança seja o agente (fazedor) transformador, que se envolva no programa, levantando questões, sugerindo possibilidades de movimentos para assim aprender as tarefas, realizar suas experiências motoras, fazer suas escolhas e modificar sua realidade.

Os objetivos deste estudo são:

- a- Construir um Programa de Intervenção Motora Ativista com foco na criança com dificuldade motora utilizando a Ginástica.
- b- Identificar o envolvimento da criança na construção do programa, sua participação ativa (agência) e aprendizagem das tarefas em ginástica.
- c- Identificar a percepção de potencial de ação da criança na realização de atividades motoras cotidianas.

## **2. Procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais;**

Nós pediremos que você complete um questionário sobre as atividades motoras que seu(s) aluno(s) realiza(m) no dia-dia. A partir dos dados do questionário e das suas considerações, seu aluno(a), poderá realizar uma avaliação motora mais detalhada. Com base no resultado dessa avaliação ele(a) poderá participar do programa de ginástica que será desenvolvido na escola.

As aulas de ginástica serão realizadas na própria escola, duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada, pelo período de dois meses. Todas as aulas serão filmadas para avaliação do programa e avaliação da aprendizagem do seu aluno(a) nas atividades de ginástica. Algumas atividades que farão parte do programa de ginástica serão: rolamentos, estrelas, parada de mãos e saltos diversos.

No início do programa, você participará de uma entrevista com o objetivo de conhecer o cotidiano de atividades motoras dos seu aluno(a) na escola. Ao término do programa de ginástica você será novamente entrevistado(a) com o objetivo de verificar os efeitos do programa no cotidiano do seu aluno(a).

Ao final do programa realizaremos uma entrevista, com o objetivo de descrever o seu envolvimento com o programa, da qual você, pais/responsáveis e seu aluno(a)/dependente participarão.

### **Desconfortos e riscos esperados;**

Os riscos esperados são mínimos. O risco mínimo corresponde à possibilidade de que você se sinta desconfortável durante as entrevistas. No caso de desconforto durante as entrevistas, elas serão interrompidas imediatamente e retomadas quando se sentir bem em participar.

### **3. Benefícios que poderão ser obtidos; e 5. Procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo.**

Você receberá um relatório com o resultado da avaliação motora do seu aluno(a). O seu(u) aluno(a) terá a oportunidade de estudar os movimentos ginásticos em uma situação altamente motivadora e individualizada, o que poderá acarretar ganhos de aprendizagem motora significativos para seu(u) aluno(a). Ao longo do programa, os pesquisadores estão disponíveis para discutir com você formas de contribuir ainda mais para o desenvolvimento motor de seu aluno(a). Ao término do estudo, as análises e resultados serão compartilhados com você.

#### **IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:**

1. Você (s) terá (ão) acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para explicações sobre eventuais dúvidas;
2. disponibilidade de assistência no Hospital Universitário da USP (Av. Prof. Lineu Prestes, 2565 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-000) ou Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (Rua, Av. Dr. Enéas Carvalho de Aguiar, 255 - Cerqueira César, São Paulo - SP, 05403-000), por eventuais problemas decorrentes da pesquisa;
3. também terão liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar da pesquisa, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência; e
4. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

#### **V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.**

Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas

Orientador – Pesquisador responsável

Av. Professor Melo Moraes, 65

CEP. 05508-030

Tel – (11) 30913173

E-mail: ldantas@usp.br

#### VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

##### **Comitê de Ética da EEFÉ-USP**

Escola de Educação Física e Esporte - USP

Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária

CEP: 05508-030 - São Paulo – SP

Telefone (011) 3091-3097

E-mail: cep39@usp.br

#### VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## Anexo - C

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado(a) para participar de um Programa de Ginástica e seus pais/responsáveis permitiram que você participe! Com esse programa queremos descobrir se podemos ajudar as crianças que tenham dificuldades ou não a aprenderem melhor movimentos.

Nessa atividade você participará de aulas e aprenderá algumas atividades de ginástica como: rolamentos (cambalhotas), estrelas, parada de mãos (plantar bananeira), equilíbrios estáticos (ficar parado(a) em um pé só) e dinâmico (saltar em um pé só) e saltos diversos.

Você não precisa participar das aulas caso não queira e não existe problema algum se quiser desistir das aulas após ter iniciado sua participação. Caso você não se sinta bem nas aulas ou tenha qualquer dúvida sobre as aulas de ginástica, chame imediatamente a professora Érica Roberta Joaquim Lago e conte para ela o que está acontecendo que você não está gostando.

As atividades que você foi convidado a participar tem os mesmos perigos que uma aula de educação física e caso aconteça qualquer coisa a professora avisará imediatamente a escola, e seus pais/responsáveis serão avisados.

Enquanto você estiver participando do programa de ginástica, seus pais/responsáveis receberão informações sobre as aulas, de como elas estão sendo e sobre a atividades que você participará. Se você precisar de mais informações, estaremos a disposição para que se sinta confortável durante todo o processo.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Intervenção Pedagógico-Motora Ativista em Crianças com Dificuldades Motoras”



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor



---

Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas  
Orientador  
Av. Professor Melo Moraes, 65  
CEP. 05508-030  
Tel – (11) 30913173

---

Érica Roberta Joaquim Lago  
Orientanda  
Rua Brasília Machado, 533  
CEP. 09715-140  
Tel – (11) 983621103