

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS DE 8 A 9 ANOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CORONEL FABRICIANO MG.

CHILDREN PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF 8 AND 9 YEARS OLD AT TWO PUBLIC SCHOOLS OF CORONEL FABRICINO MG.

Vanderléia Maria de Faria¹
Roselângela Coelho Abreu²
Viviane Soares Reis Nepomuceno³

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi comparar a idade motora ampla e idade cronológica dos educandos analisando o perfil psicomotor de alunos com idade entre 8 à 9 anos com deficiência intelectual e sem deficiência, totalizando 21 alunos, sendo 14 do gênero masculino e 7 do gênero feminino, em duas Escolas Públicas de Coronel Fabriciano. Foram selecionados para o estudo alunos com idade cronológica de 8 à 9 anos. Utilizando o Protocolo da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), o estudo apresentou idade motora inferior a cronológica mostrando um atraso motor nos alunos com deficiência intelectual e o perfil motor normal médio para os alunos sem deficiência. Os resultados obtidos mostram a necessidade do Profissional de Educação Física e aulas de Educação Física em toda trajetória escolar da criança, principalmente aquelas com deficiência intelectual, com um trabalho voltado para desenvolvimento motor, oportunizando uma vida mais saudável ao indivíduo, economia a sociedade e aos cofres públicos.

Palavras-chave: Idade motora. Perfil Psicomotor. Idade cronológica.

ABSTRACT The aim of this study was to compare the gross motor and chronological ages of the students analyzing the psychomotor profile of students aged 8 to 9 years with intellectual disabilities and without disabilities, totaling 21 students, 14 males and 7 females in two Public Schools Coronel Fabriciano. Were selected for the study students from ages 8 to 9 years. Using the Motor Development Scale Protocol (EDM), the study showed motor younger than chronological showing a delay in motor students with borderline intellectual deficiency and the average normal motor profile for students without disabilities. The results show the need of the Professional Physical Education and Physical Education classes throughout school life of children, particularly those with intellectual disabilities, with a focused work for motor development, providing opportunities for a healthier life to the individual, society and the economy public coffers.

Keywords: Motor Age. Psychomotor profile. Chronological age.

¹ Professora do curso de engenharia química da Faculdade Única de Ipatinga.

² Graduanda do curso de engenharia química da Faculdade Única de Ipatinga.

³ Graduanda do curso de engenharia química da Faculdade Única de Ipatinga.

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma fase da vida do ser humano primordial para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, biológico e motor, pois nesse período ocorrem as principais maturações cerebrais em seu organismo (COLE e COLE 2003).

O desenvolvimento motor caracteriza pela aquisição de habilidades motoras, que favorecem um domínio do corpo estático ou dinâmico, como locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.). Essas habilidades básicas são adquiridas diariamente na vida da criança, tanto na escola como em casa, com o objetivo de atender aos seus diversos propósitos (CARMINATO, 2010).

Para Neto et al (2010), no processo de escolarização, que ocorre um amplo incremento das habilidades motoras, que possibilita à criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes atividades, como: saltar, correr, rastejar, chutar uma bola, arremessar um arco, equilibrar-se num pé só, escrever, entre outras.

Assim, acredita-se que as mudanças no comportamento motor refletem diretamente as alterações maturacionais do sistema nervoso central. Porém, hoje se sabe que o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível a ser moldado a partir de inúmeros estímulos externos. Sabe-se também que o surgimento de movimentos e seu posterior controle ocorrem em uma direção céfalo-caudal e próximo-distal, porém este processo não se apresenta de forma linear, incluindo períodos de equilíbrio e desequilíbrio. Apesar disso, costuma cumprir uma sequência ordenada e até previsível de acordo com a idade (WILLRICH *et al.*, 2009).

A aquisição de habilidades motoras está vinculada ao desenvolvimento da percepção do corpo e tempo, e essas habilidades constituem componentes de domínio básico tanto para a aprendizagem motora tanto para formação escolar. Isso significa que, ao conquistar um bom controle motor, a criança estará construindo as noções básicas para seu desenvolvimento intelectual. (NETO et al, 2010).

Assim, a relação entre desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo, é importante analisar através de diferentes estudos e pesquisas (FONSECA, 1983; WALLON, 1989; ALMEIDA, 2007; ROSA et al., 2002) que crianças com alguma necessidade especial - seja ela física ou intelectual - apresentam um desenvolvimento mais tardio das funções motoras e cognitivas, o que não significa que não venha a atingir um grau de normalidade ou até mesmo superior nos diferentes âmbitos e estágios de desenvolvimento.

Sendo assim, a importância do desenvolvimento motor durante a infância, e o acompanhamento da capacidade motora de crianças em idade escolar constitui atitude preventiva quanto à aprendizagem, já que estudos que relacionam desenvolvimento motor e rendimento escolar (FONSECA et al., 1994; POETA; ROSA NETO, 2007) demonstram significância estatística entre o que a criança é capaz de aprender ou que é capaz de fazer.

A educação psicomotora quando estimulada desde a infância pode amenizar os déficits das crianças. Crianças com deficiência e sem deficiência, por meio da observação das condutas motoras durante o desenvolvimento infantil, possibilitam a reabilitação e se forem desconsiderados podem se tornar incapacidade do indivíduo (MANSUR e MARCON 2006).

Assim o objetivo da presente pesquisa foi avaliar o desenvolvimento motor de crianças com deficiência intelectual e sem deficiência, para ter parâmetros para professor trabalhar especificamente cada aluno de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades no contexto escolar, aplicando através da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), o qual avalia o nível psicomotor que a criança se encontra.

1.1 JUSTIFICATIVA

Silva e Borges (2009) consideram que a psicomotricidade caracteriza-se por um método que se utiliza dos movimentos para atingir outras aquisições, tanto no âmbito da educação quanto da reeducação, para então identificar os fatores deficitários, A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de desenvolver melhor em seu ambiente.

Para Fonseca (2004) a psicomotricidade é vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve

retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar.

Avaliar a coordenação motora dos alunos deverá ajudar a identificar as necessidades e capacidades de cada um quanto às suas possibilidades, e evidenciar a necessidade de um trabalho voltado para as reais dificuldades da pessoa com deficiência e auxiliar na elaboração de um trabalho voltado para estimulação psicomotora de acordo com a necessidade que estes apresentam.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de analisar o desenvolvimento motor entre crianças sem deficiência e crianças com deficiência intelectual com idade entre 8 à 9 de escolas públicas, avaliar e verificar a maturação de pessoas com Deficiência e Sem deficiência para verificar se a idade cronológica acompanha a idade motora dos alunos avaliados, para assim nortear o trabalho do professor de Educação Física. Pois, segundo Rosa Neto (2002), o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela obtenção de um vasto repertório de movimentos, possibilitando que a criança adquira um amplo domínio dos elementos da motricidade como motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal e lateralidade a fim de que possam ser utilizadas em suas rotinas cotidianas e desenvolvimento da aprendizagem.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o perfil psicomotor de alunos com idade de 8 à 9 anos com deficiência intelectual e sem deficiência, de duas Escolas Públicas de Coronel Fabriciano.

1.2.2 Objetivo Específico

Relacionar o desenvolvimento motor e idade cronológica, entre crianças com deficiência intelectual e sem deficiência.

Identificar possíveis dificuldades motoras de escolares, para que os alunos analisados sirvam de base para o professor trabalhar a especificidade de cada aluno de acordo com sua idade motora e cronológica.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Desenvolvimento Humano

Segundo Dessen e Guedea (2005) O desenvolvimento representa uma organização contínua dentro da unidade tempo-espaço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente pessoal.

Dessa forma, Moura (2009) enuncia que o espaço deve estar disposto de modo que estimule a criança. Ao agir sobre o meio, buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos, a criança transforma a si própria e o meio, determinando, assim, seu processo de formação. Daí a necessidade de um espaço desafiador. Conforme Becker (2003, p.36): “se o sujeito tem condições ótimas de ação devido as suas experiências anteriores significativas e o meio positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce e será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo”.

De acordo com Piaget e Inhelder (1993), as primeiras noções de espaços construídas pela criança são atribuídas ao espaço prático, que ela vai formando por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais. Após um extenso processo de coordenação das ações é que o indivíduo começa a construir paulatinamente um objeto permanente e um espaço onde ele se sinta um, entre outros elementos. A noção de espaço vai se aprofundando à medida que a criança vai vencendo gradualmente o egocentrismo, que consegue diferenciar o “eu” e o “mundo”.

Fonseca (2004) afirma que é a interação entre dois componentes que definem o comportamento humano: a motricidade e o psiquismo. Para Wallon, (1989), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição, sendo de extrema importância essa compreensão conjunta.

Todavia, o crescimento humano não se manifesta apenas através do biológico, mas também das condições existentes no mundo social, em especial dos avanços técnicos e das conquistas culturais (GALLAHUE e OZMUN, 2003). Esse crescimento ocorre dentro de um espaço em contínua transformação pela ação social. Nele, o psíquico e o biológico estão em constante interação, de

modo que o primeiro impulsiona o segundo na mesma direção, podendo sofrer constantes e sucessivas modificações (LORDELA et al, 2000).

2.1.1 Papel da família no desenvolvimento humano

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (AMAZONAS et al, 2003)

Para Dessen e Polônia (2007) a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (WAGNER et al, 1999).

De acordo com Dessen e Polônia (2007) dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua Leite e Tassoni (2002).

2.1.2 O papel da escola no desenvolvimento humano

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002).

É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (REGO, 2003).

Segundo Oliveira e Alves (2005), para que favoreça este desenvolvimento, as interações que se estabelecem no interior da escola devem ser positivas, ou seja, percebidas e vividas por seus atores sociais como algo prazeroso, enriquecedor e que satisfaz suas necessidades.

Segundo Dessen e Polônia (2007) ao desenvolver, por meio de atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, ela possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências.

Para Lima (1993) a grande lição da psicogenética walloniana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas; a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador, o ajuste das formas de intercâmbio, tudo isto são exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora.

Vygotsky et. al. (1988) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo.

Marques (2001) enfatiza também a importância das tarefas desempenhadas em sala de aula que favorecem as formas superiores de pensar e aprender, tais como memória seletiva, criatividade, raciocínio abstrato, pensamento lógico, tendo o professor uma função preponderante nesta mediação.

Segundo Oliveira e Alves (2005) a compreensão de que a relação professor-aluno é importante para que ele desperte e mantenha seu interesse pela escola, precisa vir associada a recursos que o professor adote com o intuito de efetivamente tornar essa relação um instrumento do desenvolvimento.

2.2 Aprendizagem x desenvolvimento psicomotor

A psicomotricidade pode ser definida com a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, suas relações internas e externas. Seu estudo está ligado a três premissas principais: o movimento, o intelecto e o afeto e tem fortes relações com o processo de aprendizagem (OLIVEIRA,2013).

Desenvolver o esquema corporal e a psicomotricidade é parte fundamental para uma boa aprendizagem e uma ótima preparação futura perante a sociedade. O autor Seber (1997) afirma que: “É preciso entender que, o domínio de uma atividade não é conquistado de imediato. Só o funcionamento de uma ação pode conduzir a um aprimoramento dos movimentos”.

Segundo Carvalho (2003) a educação psicomotora está incluída num projeto mais amplo de educação que considera o conhecimento em relação à vida e que proporciona tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo objetivo, quanto a descoberta do mundo interno, o auto-conhecimento, a auto-organização; sendo ambos preciosos para o desenvolvimento.

Segundo Campos et al (2008) a organização do sistema nervoso é ricamente estimulada pela interação entre o indivíduo e o ambiente, que proporciona sensações de origem interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva. No entanto, caso a interação com o meio não forneça os estímulos sensório-motores suficientes, é possível que a motricidade apresente desenvolvimento insatisfatório.

De acordo com Oliveira e Alves (2005) Essa mediação é feita tanto por pessoas -os professores- como por objetos -livros, materiais pedagógicos, atividades práticas e, por todas significações que permeiam este processo.

Segundo Campos et al (2008) na criança, a motricidade e a inteligência se desenvolvem como resultado da interação de fatores genéticos, culturais, ambientais e psicossociais.

Para Rosa Neto (2002), o desenvolvimento e a aprendizagem infantil estão intrinsecamente ligados à motricidade, revelando-se fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Um bom controle motor promove adequada exploração dos ambientes, a partir de experiências concretas, as quais subsidiam o desenvolvimento intelectual infantil.

Nesta perspectiva, a Educação Física na educação infantil tem um papel potencialmente relevante, uma vez que pode aplicar atividades da psicomotricidade no intuito de promover desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo de maneira intencional (SILVA, 2013).

Segundo Oliveira e Alves (2005) Quanto ao papel da escola no aprendizado Vygotsky considera que sua função é a de transmitir o

conhecimento científico sistematizado e, também, produzir algo novo no desenvolvimento da criança.

Segundo Ribeiro (2008) no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças é fundamental identificar as problemáticas e as características individuais, para assim se poderem estabelecer intenções pedagógicas adequadas e assertivas.

2.2.1 A importância da avaliação psicomotora

Uma boa estrutura da Educação psicomotora é a base fundamental para processo de aprendizagem da criança. O desenvolvimento psicomotor evolui de uma forma progressiva de todo para o específico. Normalmente quando a criança apresenta dificuldade na aprendizagem, tem como principal motivo alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor, quando adquire uma boa experiência a mesma consegue conquistas que marcam sua vida emocional e intelectual (ROCHAEL, 2009).

Para Silva e Dounis (2013) a utilização de testes para avaliar o desenvolvimento de escolares é relevante, pois permite conhecer melhor seu perfil e identificar possíveis problemas, contribuindo de forma preventiva e reeducativa, a fim de amenizar ou afastar fatores inibidores do potencial de aprendizagem da criança.

Santos (2006) destaca a importância da avaliação do desenvolvimento motor geral para diagnósticos de possíveis atrasos, evitando assim complicações que possam vir a ocorrer futuramente, conhecendo precocemente as alterações traçando melhores objetivos e técnicas para os alunos. Quanto mais precocemente forem identificadas tais alterações melhor será o desenvolvimento motor.

As formas de avaliar o desenvolvimento motor de uma criança podem ser diversas, no entanto nenhuma é perfeita nem engloba holisticamente todos os aspectos do desenvolvimento. Nessa perspectiva, Rosa Neto (2002) propõe uma Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) composta por uma bateria de testes para avaliar o desenvolvimento motor de crianças dos 2 aos 11 anos de idade. O conjunto de testes ou de provas utilizado para avaliar várias características motoras de um indivíduo é chamado bateria motora (ROSA NETO, 2002). A EDM

compreende um conjunto de provas muito diversificadas e de dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa de diferentes setores do desenvolvimento, permitindo avaliar o nível de desenvolvimento motor da criança de acordo com a IC (idade cronológica), considerando êxitos e fracassos. Essa escala compreende testes motores nos seguintes componentes: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal. Organizados progressivamente em grau de complexidade, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente à idade motora (IM), expressa em meses. O teste é interrompido quando a criança não concluir a tarefa com êxito, conforme protocolo. Ao final da aplicação, é atribuída a criança uma determinada idade motora. A soma da bateria do esquema corporal com as demais baterias resulta na idade motora geral (IMG) e permite calcular o quociente motor geral (QMG) que classifica os resultados em Muito Superior, Superior, Normal Alto, Normal Médio, Normal Baixo, Inferior e Muito Inferior para o desenvolvimento motor geral.

O desenvolvimento motor da criança de ser testado de uma forma compatível com sua idade, com o tempo acrescentando desafios para estimular novos movimentos, mas tudo de acordo com a sua idade, sem que ultrapasse sua capacidade de superar (DOHME, 2003).

A avaliação das capacidades desenvolvidas é essencial para diagnosticar problemas motores e suas conseqüências, fornecendo dados que viabilizem sugestões de intervenções que favoreçam o desenvolvimento global da criança em todos os seus aspectos (PAPST e MARQUES, 2010).

2.2.2 Estímulo x Aprendizagem

Durante o processo de ensino/aprendizagem, são utilizados alguns elementos básicos da psicomotricidade com mais frequência tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem, sendo que, se a criança tiver um déficit em um deles, poderá ter significativas dificuldades na aquisição da linguagem verbal e escrita, além de direcionamento errado das grafias, trocas e omissão de letras, ordenação de sílabas e palavras, dificuldades no pensamento abstrato e lógico entre outros (MORA, 2007).

Para Almeida (2009) desta maneira a psicomotricidade nos mostra que a criança deve ser vista por inteiro nos aspectos motores, cognitivos e emocionais e que toda ação envolve esses aspectos de maneira integrada e é dever da escola proporcionar um ambiente favorável para que o aluno desenvolva-se plenamente.

A prática da educação motora tem influência no desenvolvimento de crianças com dificuldades escolares, como problema de atenção, leitura, escrita, cálculo e socialização. A importância de um bom desenvolvimento psicomotor para a educação do corpo, bem como o desenvolvimento global da pessoa, reside em seu papel preventivo nas dificuldades escolares. Por isso, o fato de se proporcionar o maior número de experiências motoras e psicossociais às crianças, estará prevenindo que estas apresentem comprometimento de habilidades escolares (NETO et al 2007).

O desenvolvimento psicomotor exige uma atenção permanente do professor através do incentivo; não somente do professor de Educação Física, mas de todos os profissionais responsáveis pelo processo ensino aprendizagem. Na Educação Infantil tem o compromisso de estimular as funções psicomotoras primordiais ao aprendizado formal. (SILVA e BORGES, 2008).

Desse modo a educação psicomotora evidencia que a criança tem de ser observada por completo nos aspectos motores, cognitivos emocionais e que toda atividade deverá incluir esses aspectos de forma globalizada, sendo obrigação da escola oportunizar um ambiente propício para que a criança se desenvolva em sua totalidade (ALMEIDA,2009).

2.3 Inclusão

Realizando um breve histórico sobre a inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais no Brasil, iremos acompanhar o desenvolvimento do processo desta inclusão, desde os hospícios até a inclusão no ambiente educacional. Os deficientes mentais não recebiam qualquer tipo de educação. No início do século XIX eles eram tratados como “alienados mentais” e não recebiam qualquer tipo de tratamento. Aqueles que não oferecessem riscos à sociedade ficavam vagando pelas ruas já os agressivos, eram destinados a ficar acorrentados dentro de cadeias. (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Aguiar (2004), no Brasil foi só a partir da Constituição da República Federativa que aumentou o número de estudos voltados para essa área.

No Brasil, verifica-se que a "inclusão escolar" passa a aparecer em Leis, a partir de 1996 – como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996).

Melo (2005) reforça que, desde há alguns anos, há um novo movimento que busca a "inclusão escolar" e entende que crianças com necessidade especial deveriam ocupar uma mesma sala de aula. Marco/motor na constituição do discurso da "inclusão escolar" tem sido citado como ocorrido a partir do princípio que guia a resultante afirmação de que escolas regulares devem acomodar a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (ONU, 1994).

Segundo Aranha, (2000), o principal valor que permeia, portanto, a idéia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social.

A Constituição Federal do Brasil (1988) assume como fundamental, dentre outros, o princípio da igualdade, quando reza no caput de seu artigo 5, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” Aranha (2000).

Segundo Ferreira e Guimarães (2003) essa tentativa e busca de reformulação da sociedade vem evidenciando urgência de lutar contra a tradicional exclusão, e o movimento pela inclusão social tem procurado discutir a inserção das pessoas com deficiência em instituições e sistemas sociais, como a educação o trabalho, a família e o lazer.

Para Maciel (2000) deve se lembrar que o princípio fundamental da sociedade inclusiva é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas. É no atendimento das diversidades que se encontra a democracia.

Segundo Aguiar e Duarte (2005) devem trabalhar a diversidade, mas, na prática, a comunidade e as escolas ainda não dominam de modo eficaz o como realizar esse trabalho. Como já foi dito, a inclusão social e a inclusão de pessoas

com necessidades especiais no ensino regular é um aprendizado e ocorrerá de forma lenta e gradual em nosso país.

A presença do deficiente na escola pressupõe uma mudança radical no interior da mesma, seja nos procedimentos de ensino, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar.

Segundo Arantes (2011), fala-se muito em inclusão nos tempos de hoje, mas na prática, são poucos os professores que tentam abrir espaços para inclusão, poucos os que se preparam ou que exploram meios e dá oportunidades aos alunos portadores de necessidades especiais participarem das atividades propostas, juntamente de toda a turma, adaptando suas aulas para que seja realmente inclusiva.

Diehl (2005) Descreve que pessoas com deficiência dividem-se em alguns grupos como o rebaixamento intelectual (Autismo, Síndrome de Down, PC...) necessidades motoras (amputados, cadeirantes e hemiplégicos) e sensoriais (cegos, surdos e surdo-mudos). Quais as dificuldades em incluir em nossas aulas de Educação Física na Escola, atividades que possam ser aplicadas com algumas adaptações, mas respeitando seus limites e as mesmas regras que um aluno que não porta nenhuma necessidade especial.

Sabe-se que tratar de Inclusão Escolar de fato ainda é divergente, não se tem um único método, ou formula para ter êxito no que tange a proposta inclusiva. Propor medidas, conceitos e reavaliações educacionais sobre como ensinar e como aperfeiçoar os docentes para esse tipo de educação torna-se a ferramenta imprescindível ao alcance dos objetivos que a escola inclusiva propõe ao aluno deficiente.

A proposta de uma educação inclusiva apresenta a evolução nos últimos anos, o reflexo das discussões da sociedade internacional que tem como meta maior a humanização da sociedade, tornando-a mais igualitária e menos preconceito, buscando uma Escola para Todos (PACHECO 2005).

2.3.1 O papel da escola na inclusão

Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil por volta do século XVII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e á

distribuição de alimentos nas Santas Casa, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instituições com outras crianças ditas normais.

No século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela compreensão médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início de século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Ferreira e Guimarães (2003) durante muito tempo, a prática educacional, na qual está inserida a educação especial, requeria um sistema educativo paralelo, distinto e marginalizado que se satisfazia em oferecer o mínimo, encobrindo o medo dos alunos com deficiência.

De acordo com Oliveira e Poker (2002), o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos – considerados dentro dos padrões da normalidade com os com necessidades educacionais especiais – nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentes de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, étnica ou cultural.

A escola estabelece um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, um local que reúne diversidade de conhecimento, atividades regras valores e que é norteado por conflitos, problemas e diferenças. É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas na sala de aula e fora dela. O sistema escolar envolve gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações, enriquecendo seus conhecimentos, em função dos estados de desenvolvimento laços afetivos e uma preparação humana para inclusão na sociedade.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003), qualquer educando pode, em algum momento experimentar dificuldades no processo de aprendizagem,

resultantes da interação de suas características de aluno com as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição.

Os educandos devem ter oportunidades para desenvolver suas capacidade e conquistar autonomia social e intelectual, decidindo, escolhendo, tomando iniciativas, em função de suas necessidades, desejos, motivações e sonhos (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

2.4 Educação física escolar inclusiva

A Educação Física Inclusiva surgiu e vem crescendo no mundo inteiro, com pressuposto que toda criança tem direito a um ensino de qualidade, e de que os sistemas educacionais têm que mudar para atender todas as necessidades. Na educação Inclusiva é defendido que todas as pessoas com necessidade especial, e por isso, todos os alunos deverão receber uma atenção específica.

Para Cardoso (2003) a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos. Cidade e Freitas (2002) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27).

Duarte (2003) cita que somente a partir da última década, os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais e que o material didático que trata das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua, é escasso.

Costa e Bittar (2004) conceituam atividade física e/ou esportiva inclusiva como toda e qualquer atividade que, ao levar em consideração as potencialidades e as limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos seus

praticantes, propicia aos mesmos efetiva participação nas diversas atividades físicas (como nas esportivas, recreativas, danças e ginásticas) e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento de suas competências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental BRASIL (1998, p. 62), no que se refere a contribuição das diferentes áreas de conhecimento, apontam em relação à Educação Física:

[...] é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania. Uma boa escola pública depende essencialmente de diretores e professores preparados, de um currículo conectado ao cotidiano, de instalações físicas razoáveis (como biblioteca, laboratórios e salas de aula que não estejam superlotadas), da vivência cultural dos estudantes e da participação da comunidade (AGUIAR & DUARTE 2005).

Costa (2013) descreve em seu artigo a escola como espaço inclusivo que tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates. A idéia da escola como ambiente inclusivo nos remete as extensões físicas que se envolve a área escolar, onde diversos elementos se dividem e se relacionam, formando um local extremamente complexo. A escola para todos, tem gerado inúmeros debates sobre programas e políticas de inserção de alunos com necessidades especiais. A grande polemica está centralizada na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente. Preparadas para receber o aluno deficiente e por vários motivos, entre eles, porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente as necessidades daqueles alunos e ainda porque os alunos escolares que não tem deficiência não foram preparados sobre como aceitar ou brincar com os colegas com deficiência.

O sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e de uma sociedade inclusiva depende da ação conjunta de toda população. A presença do deficiente na escola implica uma mudança radical no

interior da mesma, seja nas formas de ensino, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar.

De acordo com Poker (2002), o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos – considerados dentro dos padrões da normalidade com os com necessidades educacionais especiais – nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentes de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, étnica ou cultural.

Segundo Damázio e Bruzi (2008), cabe também aos pesquisadores da área investigar estratégias metodológicas alternativas, bem como professores que vivenciam o cotidiano escolar, observar e avaliar atentamente a sua intervenção e, apontar as necessidades de novas formas de abordagens no espaço escolar.

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como base fundamental o aluno e, deve desenvolver as capacidades de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, com participação plena, adotando estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação e visando a participação de todos.

Costa e Bittar (2004) conceituam atividade física e/ou esportiva inclusiva como toda e qualquer atividade que, ao levar em consideração as potencialidades e as limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos seus praticantes, propicia aos mesmos efetiva participação nas diversas atividades físicas (como nas esportivas, recreativas, danças e ginásticas) e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento de suas competências.

A Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro

da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (Brasil, 1998a).

Marília (2005) descreve que os professores de Educação Física nas escolas podem contribuir para isso, mesmo na prática dos desportos escolares, onde essa ocorrência parece ser bem mais difícil, porém, possível. Basta, por exemplo, que todos os alunos participem de jogos e campeonatos. E quando digo todos, incluo os que não demonstram talento para nenhuma modalidade esportiva, os que têm dificuldades no controle do próprio corpo e mesmo os que, por características pessoais físicas, não seriam considerados aptos a praticar competitivamente esse ou aquele tipo de jogo. É uma questão de se adequar estratégias metodológicas.

Valorizar todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social, deve ser a primeira estratégia do professor. Além desta atitude, o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. O processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.

A escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de boa e ampla prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança (ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003).

Dessa forma, a atuação do professor principalmente nas séries iniciais deverá ser planejada e coerente e não meramente aplicada sem qualquer objetivo. Segundo Gallahue e Ozmun (2001) a escola, muitas vezes é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e não são mais o centro das atenções, como na sua fase anterior, em que viviam no egocentrismo, e as experiências vividas nesta fase escolar darão base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida.

Assim, acredita-se que durante o jogo, pode ser desenvolvida a potencialidade de cada aluno respeitando as suas diferenças e limitações. No momento em que estão brincando, ampliam suas trocas e cada um é elemento

essencial no processo, pois entendem que precisam de todos para chegar ao resultado final.

Podemos então, ter uma reflexão acerca da inclusão e as trocas afetivas decorrentes do conteúdo jogos na Educação Física, para que seja repensado como esse tema vem sendo conduzido no ambiente escolar, e que as peculiaridades podem ser trabalhadas de forma que colaborem com o crescimento do aluno, e as trocas que possam ser realizadas entre eles. Assim, a aula de Educação Física x inclusão é uma combinação possível de ser aprendida e vivenciada na escola para ampliar os conhecimentos e tornar os alunos mais solidários. DARIDO (2001).

3 METODOLOGIA

3.1 Amostra

A amostra foi constituída por 29 crianças com idade de 8 a 9 anos sendo 8 com deficiência intelectual e 21 sem deficiência de ambos os sexos de duas escolas públicas da cidade de Coronel Fabriciano/MG.

3.1.1 Critérios de inclusão

Alunos de 8 e 9 anos com e sem deficiência; estar regularmente matriculadas nas escolas públicas da cidade de Coronel Fabriciano/MG escolhida para a pesquisa.

Quanto à idade cronológica escolhida, justifica-se por estar numa idade psicomotora em fase madura ou deveria estar. Sendo que as escolas escolhidas, a primeira se trata de uma escola pública para alunos com deficiência e a segunda por estar próxima, facilitando a aplicação do teste.

3.1.2 Critérios de exclusão

Alunos com deficiência severa sem movimentos motores que impossibilita a aplicação das provas de acordo com o protocolo de teste motor de Rosa Neto (2002).

3.2 Instrumento e Procedimentos

O teste foi aplicado de acordo com a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) proposta por Rosa Neto (2002), que compreende em 6 provas de forma progressiva de acordo com a idade cronológica, com metodologia semelhante, abrangendo as seguintes áreas da motricidade humana: (1) motricidade fina, (2) motricidade global, (3) equilíbrio, (4) esquema corporal, (5) organização espacial, (6) organização temporal e lateralidade.

Com ressalva dos testes de lateralidade, as outras provas consistem em 10 tarefas motoras cada, distribuídas entre 2 e 11 anos, organizadas progressivamente em grau de complexidade, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente a idade motora (IM), expressa em meses (Anexo I). Ao final da aplicação, dependendo do desempenho individual em cada bateria, é atribuída à criança uma determinada IM, em cada uma das áreas.

Assim de acordo com o resultado final será utilizada a tabela de Classificação do Perfil Motor segundo o autor Rosa Neto (2002 (Anexo II).

Inicialmente foi pedido autorização aos diretores das escolas conforme (Anexo III) logo em seguida foi enviada aos responsáveis o termo de esclarecimento (Anexo IV), que garante aos avaliados e a instituição, que todos os dados serão utilizados somente para fins científicos, além de garantir lhes o máximo de descrição. Consta também no (Anexo V) a descrição do teste de forma sucinta, que está detalhado no Manual de Avaliação Motora no qual foi utilizado para o teste. O teste foi aplicado nos dias 16 e 17 de outubro na escola para alunos com deficiências e 23 e 24 na escola para alunos sem deficiência, foram realizados na quadra no horário do turno matutino horário de 8 às 11 horas respectivamente, os alunos foram avaliados individualmente.

3.4 Cuidados Éticos

Cada representante das escolas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Resolução 196/96.

contendo às informações da pesquisa e os procedimentos dos testes que serão aplicados, garantindo a integridade da escola e dos alunos envolvidos, deixando claro que em nenhum momento serão expostos e que os resultados alcançados serão usados apenas para fins acadêmicos. O retorno dos dados

da pesquisa serão disponibilizados as escolas envolvidas, por meio da entrega do Trabalho de conclusão de curso, a qual será disponibilizado para eventual consulta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

TABELA 1-Idade motora do gênero masculino de 8 e 9 anos sem deficiência por habilidades.

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina							60%	20%	20%	
Motricidade Global							44%	36%	20%	
Equilíbrio							57%	43%		
Esquema Corporal					36%	36%	28%			
Organização Espacial						20%	60%	20%		
Organização Temporal					7%	43%	50%			

Ao analisarmos os resultados acima, percebe-se que entre os alunos com idade cronológica de 8 e 9 anos sem deficiência, 7% apresentaram idade motora de 6 anos na organização temporal, 36% apresentaram idade motora de 6 e 7 anos esquema corporal, 20% apresentaram idade motora de 7 anos na habilidade organização espacial e na organização temporal 43%, 60% apresentam idade motora de 8 anos em motricidade fina e organização espacial, a média da porcentagem destes alunos manteve em 8 anos de idade estando compatível com a idade cronológica.

Conforme Cotrim et al (2011), o professor de educação física deve propiciar atividades com objetivos definidos e direcionados para o desenvolvimento de aspectos específicos dos alunos, além disso, devem propiciar informação sobre habilidade motora a ser realizada e ainda informação sobre possíveis alterações e ou correções que o aluno necessita realizar, para que o objetivo inerente a atividade e a ação motora seja alcançado.

Uma das razões pelo crescente interesse no estudo do perfil psicomotor está nos efeitos danosos que seu atraso pode acarretar no desenvolvimento global da criança, como o comprometimento na realização dos movimentos, atraso na aquisição das habilidades motoras, além de interferir negativamente nas atividades da vida diária, nas atividades de esporte, recreação e na aprendizagem (FRANÇA, 2008).

TABELA 2-Idade motora do gênero feminino de 8 e 9 anos sem deficiência

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina							100%			
Motricidade Global							100%			
Equilíbrio							100%			
Esquema Corporal				28.5%	43%	28.5%				
Organização Espacial				14%	14%	29%	43%			
Organização Temporal				57%		43%				

Ao analisarmos os resultados, percebe-se que entre as alunas com idade cronológica de 8 e 9 anos sem deficientes 100% apresentam idade motora de 8 anos em motricidade fina, motricidade global e equilíbrio, respectivamente a média da porcentagem destes manteve em 8 anos de idade estando compatível com a idade cronológica. Quanto ao esquema corporal tivemos 28.5% na idade motora de 5 anos, 43% na idade motora de 6 anos e 28.5% na idade motora de 7 anos, na habilidade organização espacial, 14% apresentaram idade motora 5 e 6 anos, 29% idade motora de 7 anos e 43% idade motora de 8 anos. Na organização espacial 57% dos alunos apresentaram idade motora de 5 anos e 43% idade motora de 7 anos. Contudo percebe-se que os alunos apresentam defasagem no desenvolvimento das habilidades de esquema corporal, organização espacial e temporal.

Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) o desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada

pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

Silva e Borges (2008) afirmam que para a criança atingir um bom desenvolvimento psicomotor as atividades devem ser bem planejadas e realizadas de maneira prazerosa.

A educação psicomotora evidencia que a criança tem de ser observada por completo nos aspectos motores, cognitivos e emocionais e que toda atividade deverá incluir esses aspectos de forma globalizada, sendo obrigação da escola oportunizar um ambiente propício para que a criança se desenvolva em sua totalidade (ALMEIDA, 2009).

TABELA 3 Idade motora do gênero masculino de 8 e 9 anos com deficiência intelectual

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina					33%	33%	33%			
Motricidade Global					67%		33%			
Equilíbrio					100%					
Esquema Corporal		100%								
Organização Espacial		100%								
Organização Temporal		100%								

Ao analisarmos os resultados acima, percebe-se que entre os alunos com idade cronológica de 8 e 9 anos com deficiência intelectual 100% apresentam idade motora de 3 anos em Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal, estando muito abaixo da idade cronológica.

Para Papst e Marques (2010), a avaliação motora torna-se um importante instrumento que favorece o conhecimento de dados relacionados ao desenvolvimento motor da criança e sugere estratégias de integração de atividades relacionadas às necessidades específicas de cada uma.

Krebs et al. (2012) anuncia que cada indivíduo tem sua individualidade sendo ela modificada pelo ambiente vivido, pela cultura que foi passada, pelos

costumes e pela intervenção de um adulto, mesmo sabendo que os indivíduos tem uma ordem cronológica a ser seguida, isso pode influenciar na velocidade que esses processos serão desenvolvidos.

TABELA 4- Idade motora do gênero feminino de 8 e 9 anos com deficiência intelectual

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina					100%					
Motricidade Global				67%	33%					
Equilíbrio	33%					33%		33%		
Esquema Corporal	33%	67%								
Organização Espacial	33%	67%								
Organização Temporal	33%	67%								

De acordo com os resultados obtidos no gênero feminino com deficiência as alunas apresentaram índice de 100% na motricidade fina com idade motora de 6 anos não acompanhando a idade cronológica de 8 e 9 anos, apresentaram também índice de 67% no esquema corporal organização espacial e organização temporal com idade motora de 3 anos, muito inferior a idade cronológica citada acima e ainda 33% com idade motora de 2 anos nas habilidade de equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal muito inferior a idade cronológica de 8 e 9 anos. Onde apenas 33% das alunas apresentaram a habilidade equilíbrio compatível à sua idade cronológica.

De acordo com Silva e Dounis (2014) ao longo do seu desenvolvimento, a criança pode apresentar atrasos motores que, conseqüentemente, podem influenciar no seu processo aprendizado. Dessa forma, destaca-se a necessidade de avaliar para detectar os atrasos na tentativa de amenizar possíveis prejuízos associados.

TABELA 5- Idade motora Geral dos alunos de 8 e 9 anos sem deficiência

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina							72%	14%	14%	
Motricidade Global							67%	28%	14%	
Equilíbrio							72%	28%		
Esquema Corporal				10%	38%	33%	19%			
Organização Espacial				10%		19%	52%	19%		
Organização Temporal				19%	5%	43%	33%			

Ao analisarmos os resultados percebe-se que os alunos apresentaram índice de 72% com idade motora de 8 anos na motricidade fina e equilíbrio, 67% com idade de 8 anos na motricidade global, se mantiveram na idade de 8 anos, sendo a idade cronológica deste alunos 8 e 9 anos, porém na habilidade esquema corporal 10% dos alunos apresentaram idade motora de 5 anos, 38% apresentaram idade motora de 6 anos e 33% idade motora de 7 anos, na organização espacial, 10% de 5 anos e 19% de 7 anos, já no esquema corporal 19% apresentaram idade motora de 5 anos, 5% de 6 anos e 43% idade motora de 7 anos sendo estes inferiores a idade cronológica de 8 e 9 anos.

Os resultados acima confirmam a importância do desenvolvimento das habilidades motoras e dos aspectos referentes a sua aplicação nas tarefas escolares, visto que deficiência em determinados campos do desenvolvimentos podem gerar atrasos e influenciar no avanço em tarefas de outras áreas relacionadas a aprendizagem em geral (PAPST e MARQUES,2010).

Através das aulas de educação física é possível trabalhar com a psicomotricidade desenvolvendo o potencial da criança e preparando a para uma aprendizagem futura adequada. É importante estimular a criança nos aspectos de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, para que ela possa desenvolver suas funções psicomotoras e utilizar essas habilidades em várias situações (CAMPÃO e CECCONCELLO, 2008).

TABELA 6- Idade motora Geral dos alunos de 8 e 9 anos com deficiência

Habilidades	Idade Cronológica									
	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
Motricidade Fina					66%	17%	17%			
Motricidade Global				33%	50%		17%			
Equilíbrio	17%				64%		17%			
Esquema Corporal	17%	83%								
Organização Espacial	17%	83%								
Organização Temporal	17%	83%								

Os alunos com deficiência se apresentaram com índice de 17% e 83% na idade motora de 2 anos e 3 anos respectivamente no Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal, estando muito abaixo da idade cronológica de 8 e 9 anos e ainda 33% apresentaram idade motora de 5 anos na motricidade global, 66% apresentaram idade motora de 6 anos na motricidade fina, 50% na motricidade global e 64% no equilíbrio estando ainda inferior a idade cronológica citada acima.

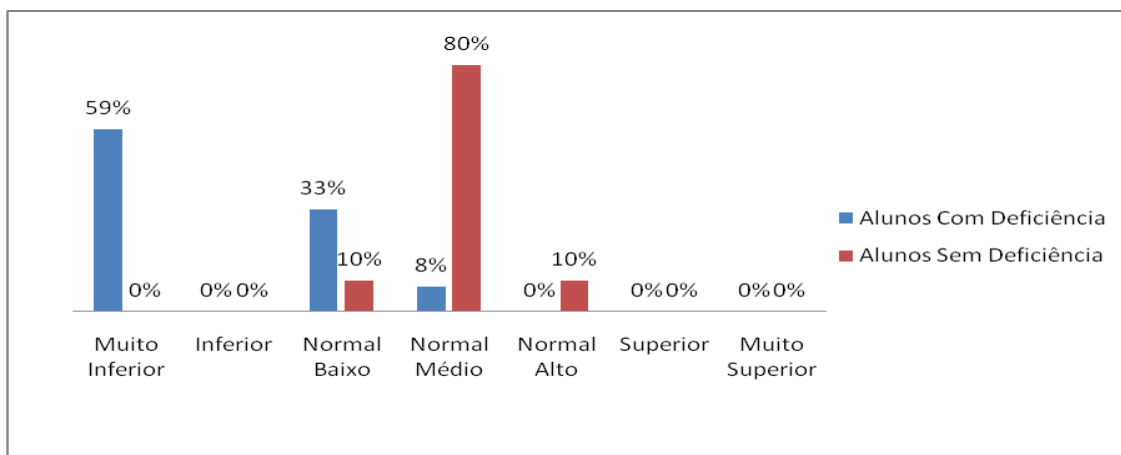
Segundo Rezende (2014), as aulas de Educação Física adaptadas, com base na psicomotricidade, voltadas para as pessoas com deficiência influenciam positivamente no seu desenvolvimento global, oportunizando melhores condições motoras de aspectos cognitivos e sociais, o que implica em melhor qualidade de vida para esse grupo populacional.

A psicomotricidade é uma possibilidade para que se aprenda, realize novas e diferentes vivências, experimente, arrisque. Crie neste aluno a possibilidade de avançar, construir. Para Vieira e Pereira (2003) a deficiência deve ser considerada fator natural e possível a qualquer pessoa. As PCD necessitam de contínua estimulação e, isto desafia o educador a ser criativo.

De acordo com as tabelas apresentadas anteriormente com alunos sem deficiência e com deficiência percebeu-se atraso no desenvolvimento psicomotor estando mais evidenciado que em pessoas com deficiência é observado um

atraso intelectual significativo abaixo da média, associado a limitações relativas a duas ou mais habilidades motoras, que é demonstrado nas figuras abaixo.

FIGURA 1 Classificação do Quociente Motor Gênero Masculino com e sem deficiência

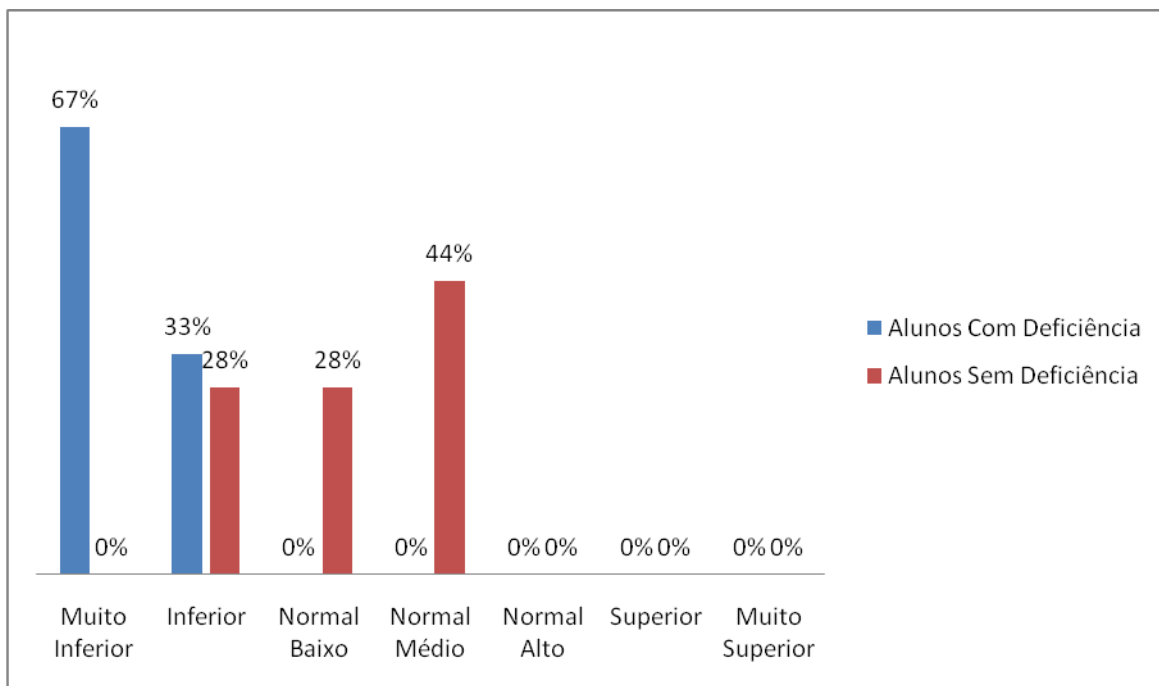


Observa-se na figura acima que 80% dos escolares avaliados sem deficiência intelectual do Gênero masculino encontra-se dentro da normalidade de sua classificação com Normal Médio. Já os alunos com deficiências intelectuais observam-se que sua idade cronológica não acompanha a idade motora, sendo 59% classificados como muito inferior.

A criança, ao iniciar sua vida escolar, deve possuir uma bagagem motora para auxiliá-la nas exigências deste novo mundo. Porém, existem crianças que ingressam no ambiente escolar sem o domínio das habilidades motoras básicas adequadas para sua idade (FERREIRA et al., 2006, p. 283).

Assim, Gallahue e Ozmun, (2003) citam que existem variações em relação ao nível de habilidades, faixa etária e gênero entre as crianças, e estas são esperadas de acordo com as oportunidades de prática e as interações do contexto nas quais a criança possa estar inserida. a criança passa grande parte de sua vida na escola, e a idade pré-escolar é a fase de aquisição das habilidades motoras, formas e primeiras combinações de movimentos.

FIGURA 2-Classificação do Quociente Motor Gênero Feminino com e sem deficiência



De acordo com os resultados acima, observa-se que 44% das alunas sem deficiência encontram-se na classificação Normal Médio. Já as alunas com deficiências intelectuais observam-se que sua idade cronológica não acompanha a idade motora, sendo 67% classificados como muito inferior.

Analisando a Figura 1 e Figura 2, observa-se que o desempenho motor no teste o gênero masculino e feminino teve um desenvolvimento inferior das meninas com deficiência apresentando um índice de 33% com idade motora de 2 anos nas habilidades de equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal muito inferior a idade cronológica de 8 e 9 anos.

As diferenças significativas entre os gêneros são instituídas em primeiro momento pela família, pois cabe aos pais a decisão de quais atividades são adequadas, ou não, aos seus filhos. Portanto, as crianças assimilam desde os primeiros anos de vida o que é próprio ou impróprio ao seu sexo seguindo as normas culturais (ROMERO, 2005). Assim, meninos e meninas possuem suas vidas delineadas a partir das experiências que originarão seus hábitos, pensamentos e identificação, traçando assim os indicadores da personalidade que os acompanharão até a velhice (BRONSATO e ROMERO, 2001).

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os dados coletados conclui-se que os alunos com deficiência intelectual estão muito abaixo de sua idade cronológica apresentando estar com 83% e 17% na idade motora de 3 anos e 2 anos respectivamente no Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal.

Quanto os alunos sem deficiência apresentaram índice de 72% com idade motora de 8 anos na motricidade fina e equilíbrio, 67% com idade de 8 anos na motricidade global, se mantiveram na idade de 8 anos, sendo a idade cronológica deste alunos 8 e 9 anos, apresentando dentro da normalidade.

Com as análises obtidas através das provas do teste aplicado conclui-se que os alunos com deficiência apresentam um atraso motor significativo em relação às crianças da mesma idade sem deficiência. Percebe-se também que estes alunos com atraso motor devem ter mais atenção do professor Educação Física, para que ele seja mais estimulado, e conseqüentemente desenvolvendo melhor as habilidades motoras.

As aulas de educação física têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, possibilitando elementos para compensar suas necessidades, criando mecanismos para equilibrar seus déficits motores, ajudando na adaptação social e individual.

Por tanto, é necessário que as aulas de educação física se tornem mais efetivas em suas ações pedagógicas. Um processo adequado de avaliação do comportamento motor das crianças, para conhecer melhor a necessidade motora de cada um. A aplicação do teste apresenta-se como primeiro passo para implantação de um planejamento pedagógico qualificado e comprometido com o aprendizado dos educandos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **O Jogo no Ensino de Conceitos a Pessoas com Problemas de Aprendizagem: Uma Proposta Metodológica de Ensino**. 2002. 71f. (Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação especial) – Programade Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos**. 1ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

AGUIAR, João; DUARTE, Édison. **Educação inclusiva: um estudo na área de educação física.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n.2,p.223-240. Ago. 2005.

ALMEIDA, G. M. F. **Deficiência mental: avaliação e classificação do desenvolvimento motor.** 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ALMEIDA, Camila, M. **Perfil psicomotor de alunos com idade entre 7 a 9 anos.** Educere-Curitiba, out, 2009.

ALVES, R. (2001). **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus

AMAZONAS, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003). **Arranjos familiares de crianças de camadas populares.** *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 11-20.

ARANHA, M. S. F.. "Inclusão social e municipalização." *Educação especial: temas atuais* (2000): 1-9.

ARANTES, P. **Inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Especiais na Educação Física Escolar.** (2011)

BECKER, Fernando. **A origem do pensamento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais).** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. BORGES, J. L. (2009). *O livro de areia.* São Paulo: **Companhia das Letras.** (Originalmente Publicado em 1975).

BRONSATO, T. M. S.; ROMERO, E. **Relações de gênero e desempenho físico e motor de alunos submetidos aos testes de eurofit.** Revista Movimento (ESEF/UFRGS), vol. 7, nº 15, p.21-33, 2001.

CAMPÃO, D.S.; CENCCONELLO, A.M. **A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil.** Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 13. Num.123. 2008.

CAMPOS, A.C.; SILVA, L. H.; PEREIRA, K.; ROCHA, N. A.; TUDELLA, E., **Intervenção psicomotora em crianças sócio econômica baixo,** São Paulo, Scielo, 2008.

CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada.** *Educação*, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARMINATO, A. R. **Desempenho motor de escolares através da bateria de teste.** 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Paraná.

CARVALHO, J. A. M., 2003. **Crescimento Populacional e Estrutura Demográfica no Brasil.** Rio de Janeiro: Ministério do Exterior/Agência Brasileira de Cooperação

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola.***Integração*, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

CHAGAS, M. H., et al. **Associação de tempo de reação e de movimento em jogadores de futsal.** *Revista de Educação Física Esportiva*, São Paulo, v.19, n.4, p. 269-275, out/dez, 2005.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COTRIM, J. R.; LEMOS, A. G.; JÚNIOR, J. E. N.; BARELA, J. A. **Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares.** *Revista da Educação Física*, Maringá, 2011.

COSTA, I. O. "Intervenção pedagógica e inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física." (2013).

DARIDO, S. C. et al. "A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais." *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo 15.1 (2001): 17-32.

DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C. (2007). **Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D.; **A ciência do desenvolvimento humano: ajuntando o foco de análise,** Paidea, 2005.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças.** Editora Phorte, Abril 2005.

DOHME, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2003 – (Coleção polemicas do nosso tempo).

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

ETCHEPARE, L.S.; PEREIRA, E. F. & ZINN J. L. **Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá. V. 14 n. 01, p. 59-66, 2003.

- FERREIRA, M.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio: DP e A, 2003.
- FERREIRA, L. et al. **Desordem da coordenação do desenvolvimento**. Motriz, Rio Claro/SP, jul. 2006.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRANÇA, C. **Desordem coordenativa desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade**. 2008. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- GALLAHUE, D. L. e OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALAHUE, D.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ed. São Paulo: PHORTE, 2003
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2013.
- GALVÃO, I. (2003). **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In V.A. Arantes e J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). Campinas, SP: Ed. Summus.
- JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KREBS, Ruy, J; MARRAMARCO, Césare A; NOBRE, Glauber C; RAMALHO, Maria H S; SANTOS, João O L; VALENTINI, Nadia C. **Crianças desnutridas progressas, com sobrepeso e obesas apresentam desempenho motor pobre**. Revista Educação Física/UEM, v.23, n.2, p.175-182, 2.trim. 2012
- KREPPNER, K. (2000). **Acriança e a família: Interdependência e desenvolvimento**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- LE BOULCH, Jean. **A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LEITE, S. A. S. ; TASSONI, E. C. M. (2002). **A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor**. Em R.G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp.113-142).São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LIMA, M. C. A. B. **A influência da relação professor/aluno no aprendizado de conceitos de física**. Rio de Janeiro, 140p. (Dissertação Mestrado)

Departamento de Educação, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro:1993.

LORDELO, E. R., FONSECA, A. L., e ARAÚJO, M. L. V. B **Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 73-80, 2000.

MAHONEY, A. A. (2002). **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais.** In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo, Scielo, 2000.

MARILIA, N. **A Educação Física e Recreação para o Pré-Escolar, Crianças de 0 a 6 anos.** Brasília, 2005.

MARQUES, R. (2001). **Professores, família e projecto educativo.** Porto, PT: Asa Editores.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MORA, Estela. **Psicopedagogia infanto-adolescente.** São Paulo: Grupo Cultural, 2004.

MOURA, M. C. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade.** Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MOURA E.C.; MORAIS, N.O.L; Malta D.C.; MOURA L; SILVA NN; Bernal R, et al. **Vigilância de Fatores de Risco para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal (2006).** *Rev Brás Epidemiol.* 2009;11 Suppl 1:20-37.

NETO, F. R.; SANTOS, A. P.; XAVIER, R. F; AMARO, K. N. **A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor,** 2010, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Laboratório de Desenvolvimento Humano. Florianópolis, SC. Brasil

NETO, F.R. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, F.R.; ALMEIDA, G.M.F.de; Caon, G.; RIBEIRO, J.; CARAM, J.A.; PIUCCO, E.C. **Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar.** *R. bras. Ci e Mov.* 2007; 15(1): 45-51.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. **Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2005, vol.15, n.31, pp. 227-238.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2011

OLIVEIRA, A, F, S; SOUZA, J., M. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil.** *Revista Fiar: Revista Núcleo de pesquisa e Extensão Arimequemes*,v.2,n.1,p.125-146,2013.

PACHECO J., em 2006 com o título *Resignificar a Escola*

PAPST, J.M.; MARQUES, I.; **Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Paraná, 2009, *Revista Cineantropom Desempenho Hum* 2010, 12(1) 36-42.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança.** Porto Alegre, Artmed, 1993.

POKER, R. B. **Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

REGO, T. C. (2003). **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes.
Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

REZENDE, L.M.T.; MOREIRA, O. C.; TORRES, J. O.; **Importância do trabalho psicomotor em aulas de Educação Física para pessoas com deficiência.** São Paulo, *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício* ISSN 1981-9900, 2014.

RIBEIRO, C. M. P. C, **Estudo Comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor.** Portal dos Psicólogos, 2008, Disponível em www.psicologia.com.pt.

RIBEIRO, C. M., **Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental no âmbito do desenvolvimento motor.** Disponível em www.psicologia.com.pt acessado em 27 de out de 2014.

ROCHAEL, Luciene. **Distúrbios de aprendizagem.** 12 abr. 2009. Disponível em: [<http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/04/12/disturbios-de-aprendizagem-2/>](http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/04/12/disturbios-de-aprendizagem-2/). Acesso em : 04 nov. 2014.

RORIZ, T. M. S.; **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**
. Universidade de São Paulo.

SANTOS, C. F. Z. **Estudo comparativo do desenvolvimento neuropsicomotor e perfil psicossocial de crianças pré-escolares entre 03 e 05 anos de idade dos Centros educacionais infantis Mickeylândia e Pirulito de Termas do Gravatal – SC.** 2006.

70 f. Monografia (Graduação em Fisioterapia)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil.** São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, A. B.; BORGES, P.F.B. **A importância da psicomotricidade na educação infantil.** Revista Perspectiva em educação , Uberaba, ano 1, ed. 3.p.1-19, mai./ago.,2008.

SILVA, A.B; BORGES, P.F.B. **A importância da psicomotricidade na educação infantil.** Revista de Pedagogia Perspectiva em Educação, Uberaba, v. 1, n. 3, p;1-20, 2008. Disponível em: <<http://www.unicaieiras.com.br/revista/artigos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SILVA, D. A., **A importância da psicomotricidade na educação Infantil.** Brasília, Centro Universitário de Brasília,2013.

SILVA, M. N.; DOUNIS, A. B. **Perfil do desenvolvimento motor de crianças entre 9 e 11 anos com baixo rendimento escolar da rede municipal de Maceió,** AL. 2014, Cad. Ter. Ocup UFSCar, São Carlos.

VIEIRA, F.; PEREIRA, M.**Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu: a educação de PCD mental.** Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., &Bornholdt, E. A. (1999). **Configuração familiar eo bem-estar psicológico dos adolescentes.***Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

Wallon, H. (1989). **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, edições 70.

WILLRICH, A.; AZEVEDO, C.C.F.; FERNANDES J.O.. **Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção.** 2009,Rev. Neurociência.

ANEXO I

TABELA DE IDADES CRONOLÓGICAS/ EM MESES

Anos	Meses
2 anos	24 meses
2 anos e 6 meses	30 meses
3 anos	36 meses
3 anos e 6 meses	42 meses
4 anos	48 meses
4 anos e 6 meses	54 meses
5 anos	60 meses
5 anos e 6 meses	66 meses
6 anos	72 meses
6 anos e 6 meses	78 meses
7 anos	84 meses
7 anos e 6 meses	90 meses
8 anos	96 meses
8 anos e 6 meses	102 meses
9 anos	108 meses
9 anos e 6 meses	114 meses
10 anos	120 meses
10 anos e 6 meses	126 meses
11 anos	132 meses

ANEXO II

CLASSIFICAÇÃO DOS RESULTADOS

130 ou mais	Muito Superior
120-129	Superior
110-119	Normal Alto
90-109	Normal Médio
80-89	Normal Baixo
70-79	Inferior
69 ou menos	Muito Inferior

ANEXO III



Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ipatinga

Ipatinga, 30 de setembro de 2014

À

Ilustríssima Sra Secretária de Educação Glória Gildice

E assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental não Formal

Nós alunas, Roselângela Coelho Abreu e Viviane Soares Reis Nepomuceno, do curso de graduação em licenciatura de Educação Física da UNIPAC Vale do Aço vimos através desta solicitar lhe permissão para pesquisa na rede municipal nas salas da Escola Municipal Maria das Graças Ferreira e Escola Especial APAE para confecção de nosso TCC para obtenção de título. O objetivo do estudo será analisar o desenvolvimento motor entre crianças sem deficiência e crianças com deficiência intelectual com idade entre 8 à 9 anos, de escolas públicas da cidade de Coronel Fabriciano para assim, entender as limitações entre elas, no intuito de deixar esses dados a disposição para discentes, docentes e profissionais da área da Educação.

Com a certeza de contar com apoio e colaboração da secretaria de Educação em nossa formação, agradecemos imensamente e aguardamos deferimento.

Roselângela Coelho Abreu

Viviane Soares Reis Nepomuceno

Orientadora: Profª Ma Vanderléia Maria de Faria

Deferido: Secretaria Municipal de Educação

Indeferido: Secretaria Municipal de Educação