

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

MARIA BEATRIZ CAMPOS DE LARA BARBOSA MARINS PEIXOTO

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PSICOMOTOR NO
DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Bauru

2019

MARIA BEATRIZ CAMPOS DE LARA BARBOSA MARINS PEIXOTO

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PSICOMOTOR NO
DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, campus de Bauru, como requisito à obtenção
do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento
e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho
Capellini.

Bauru

2019

Peixoto, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins.
Efeitos de um programa de enriquecimento
psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas
habilidades/superdotação / Maria Beatriz Campos de
Lara Barbosa Marins Peixoto, 2019
130 f. : il.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades. 3.
Superdotação. 4. Psicomotricidade. 5. Avaliação. 6.
Identificação. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA BEATRIZ CAMPOS DE LARA BARBOSA MARINS PEIXOTO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 17:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência da Faculdade de Ciências (Unesp/Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA BEATRIZ CAMPOS DE LARA BARBOSA MARINS PEIXOTO, intitulada **Efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

AGRADECIMENTOS

Pessoas são ações, sentimentos e emoções, são manifestações inteligentes, são seres pulsantes, vibrantes, individualizadas e de complexidade em constantes transformações. A ciência circunda e move-se à ordem das pessoas, serve a elas e delas evolui. O ingresso na vida acadêmica se revela, do início, a cada dia, em momentos diversos, de encontros, entusiasmo, curiosidades, investigação, inconformismos, afinidades, empatias, significados e significações que transbordam e permanecem em ebulição, provocando atitudes, ânimo e ações que, às vezes coletiva, outras solitárias, muitas difíceis. Porém, contudo, inimaginável voltar, improvável parar. O percurso segue, segue firme, à correnteza de um rio, ao vento de variável velocidade, à luz da inquietude e da busca por conhecimento, superação e solução, em alguns casos, mas, na maioria das vezes às questões mutantes, geradoras de outras questões que se ramificam no evoluir da vida. Fornece uma imensidão de riquezas sem dono específico, mas coletivo.

Pesquisas nos impulsionam, aprimoram, atuam em nós conjunturas e oportunidades únicas de atuação em nós mesmo, nos outros e na própria ciência, e “simultaneamente faz com que aprimorem as condições da nossa existência”.

Agradeço a todos!

Aos queridos participantes e sujeitos da pesquisa que, ao observar, ao estar em contato e verificar gestos, olhares e atitudes me traduzem o porquê estou aqui. São seres especiais, assim como todos os outros, com características próprias e singulares que habitam o mundo e nele podem atuar de tantas diversas formas em direção e ação que modifique e promova um ambiente melhor. A mediação, a educação urge nesse sentido de ser sensível, eficaz, capaz de despertar, incentivar, estimular e proporcionar arranjos que ensinem o mínimo, que identifique a habilidade e encoraje à criatividade, que possa ser capaz de orientar ao domínio necessário e almejado a cada ser que estiver diante de um educador, ou de um adulto mais experiente, suscetível de educação, por educação, por ensino e aprendizagem! Aos respectivos pais e familiares que se mobilizam em acompanhar seus mais novos na esperança da melhora. Eternamente obrigada.

Aos mestres e doutores que se dedicam a esse caminho de atuação, de formar e investigar novos e salutares processos que permitem uma construção consistente e plausível na ciência para as pessoas, para o e no mundo.

Imensamente grata, querida Vera, mestre, doutora, pós doutora, que age e supera as expectativas. Indubitavelmente o que é relevante são as ações e manifestações, aí sim, o conhecimento se materializa e ainda transparece em exemplo, como os seus. Muito obrigada!

Gratíssima ao caro Jair, professor de estágio à docência que trouxe, com seu domínio, uma nova esperança tão instigante que abre portas e irradia luz ao ensino. Desperta pelo olhar, elucida e amplia com a palavra falada ou escrita, me move a continuar.

Aos meus filhos, Rafael e Náíade, inspiração constante, medidas frequentes de condutas a melhorar, adequar, aproveitar, rever, construir, refazer e desfazer, de querer ser e refletir, de dominar a dialética e poder de alguma forma contribuir. Admiro muito vocês!

Ao Ricardo, exemplo de altruísmo, de comunicação efetiva, de persistência, amor imensurável. Reconheço e sou fã, sempre incentivadora do seu talento.

Aos meus irmãos por afinidade Jerônimo e Wilson, minhas irmãs, Cibele, Mariane e Valéria, tanto aprendizado, tanto carinho que, geram compromissos constantes, alegrias na dor e dor nas alegrias, pois, somos sentidos, sensíveis ao outro e ao próximo. Ao meu irmão Ari, em especial, por não estar exatamente aqui. Lembranças que, tanto tempo depois, mobilizam e movimentam ao bem.

Aos meus queridos sobrinhos Daniel, Nadyne e Yasmine, grata! Multiplicam os sentimentos nobres da vida! João, Caike, bem-vindos!

Aos meus queridos amores, Arione e Maria José, geradores de vida, de ensino e aprendizagens, de contradições, de amparo e de amor incondicional. Por vocês quero ser e ser leve! Gratidão e luz!

Aos que convivo, a todos, principalmente nessa recente jornada. Camila, Rodolfo, Beatriz Carvalho, Verônica, Isabela Costa, agradeço todo o apoio.

Aos familiares queridos, aos amigos que me distanciei, mas por uma boa e sincera causa, muita saúde e alegria, é o que minha presença ou ausência deseja a vocês.

A você Professor Miguel, que conhecemos primeiro pela escrita e produção científica, mas que surpreende com tanta humildade e capacidade, sutilmente ensina. Muito obrigada.

A você Fernanda, doce e inspiradora, de delicadeza e expressão sincera do que sabe e compartilha na relação professor-aluno, verdadeiramente linear e humana. Muito obrigada.

Aos seres de luz que iluminam, projetam e tecem auxílio no trabalho constante, com apoio, intervenções e socorro, a fim de orientar em função da harmonia e equilíbrio da natureza e do Universo. Gratidão!

PEIXOTO, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins. EFEITOS DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PSICOMOTOR NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

O cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são garantidos por lei no Brasil. Esta demanda exige um trabalho complexo e entrelaçado de ações na concretização desses direitos. A primeira fase após o encaminhamento por indicadores é a avaliação multimodal, pois, os estudantes com AH/SD podem ser caracterizados por demonstrarem potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. A segunda consiste na promoção de estratégias pedagógicas qualificadas ao pleno desenvolvimento no atendimento educacional deste público. Porém, na primeira fase, os instrumentos que são geralmente utilizados limitam-se a avaliar o desempenho intelectual, acadêmico e criativo. A fim de ampliar a identificação conforme o estabelecido e reconhecido por lei, é necessário um processo de identificação que envolva e contemple todas as possíveis áreas de AH/SD, diminuindo a discrepância estipulada e a realidade apresentada nas recentes pesquisas quanto ao número desse público com direito à educação especial identificado. Além disso, o encaminhamento a um atendimento, ou enriquecimento que possa ser estruturado e indicado a área ou áreas a que apresenta AH/SD necessita de avaliação global. Posto isso, buscou-se com a presente pesquisa investigar o efeito de um programa de enriquecimento nos resultados das avaliações de estudantes com AH/SD, especificamente no domínio da psicomotricidade, por meio de instrumentos de psicomotricidade e com os demais instrumentos que já eram aplicados em estudantes na avaliação de AH/SD em Projeto de Extensão de uma Universidade Público do interior do Estado de São Paulo. O procedimento utilizado para a avaliação psicomotora foram o teste de Desenvolvimento Motor Grosso (TGMD-2), e pela Escala de Desenvolvimento Motor (motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização temporal e lateralidade). Em seguida, foi realizada uma intervenção em psicomotricidade. Devido a abertura de inscrição para o enriquecimento, quatro estudantes entre 9 e 11 anos inscreveram-se à participação na modalidade - atividades lúdicas com ênfase em psicomotricidade (objeto da intervenção), sendo estes os escolhidos para o estudo dessa pesquisa no grupo de intervenção, juntamente com os participantes do grupo controle. Estes também foram contatados dentre os participantes do Projeto de Extensão com idade próxima e tinham disponibilidade em participar. Dessa forma, foram três apenas que apresentaram viabilidade para tanto. Todos fizeram instrumentos pré e pós intervenção, e os do grupo controle, o de período equivalente. Os resultados analisados e discutidos inferem a importância da avaliação psicomotora e de intervenção na área, ou seja, a pertinência de promover atividades psicomotoras, considerando que os participantes do enriquecimento tiveram aumento considerável no desempenho.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades. Superdotação. Psicomotricidade. Avaliação. Identificação. Enriquecimento.

PEIXOTO, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins. EFFECTS OF A PSYCHOMOTOR ENRICHMENT PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS, 2019. 130 f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning), São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

ABSTRACT

Registration and attendance of students with high abilities/giftedness (HA/G) on basic education and on higher education are guaranteed by law in Brazil. This demand requires a complex and interwoven work in order for that the right willing can be a reality. The first phase after the forwarding by indicators is the multimodal assessment, therefore, students with HA/G can be characterized for showing high potential in any of the following areas (isolated or combined): intellectual, academic, leadership, psychomotor and arts, in addition to presenting great creativity, involvement in learning and performing tasks in areas of your own interest which is the promotion of qualified pedagogical strategies to full service educational development of this public. However, at this stage, the instruments used are limited to evaluate the intellectual, academic and creative performance. In order to expand the identification as established and recognized by law, it is necessary an identification process that involves and admire all the possible areas of HA/G, decreasing the discrepancy stipulated by WHO and the reality presented on recent research regarding the number of its audience with the right to special education identified. In addition, the referral to a service, or enrichment that can be structured and indicated the area or areas to which features HA/G should be an assumption of specialized need. Having said that, we sought to investigate the effect of an enrichment program on the results of the evaluations of students with high HA/G, specifically in the field of psychomotricity, through the instruments of psychomotricity and with the other instruments that were already applied to students in the evaluation of HA/G in an extension project of a public university in the interior of the state of São Paulo. The procedure used for psychomotor evaluation was the thick motor development test (TGMD-2), and the Motor Development Scale (fine motricity, global motricity, balance, body structure, temporal organization and laterality). Then, a psychomotricity intervention was performed. Due to the opening of enrollment for enrichment, four students between 9 and 11 years enrolled in the modality-playful activities with emphasis on psychomotricity (object of the intervention), being those chosen for the study of this research in the intervention group, together with the participants in the control group. These were also contacted among the participants of the Extension Project at an early age and were willing to participate. Thus, only three presented viability for both. All of them made pre and post intervention instruments, and those of the control group, the equivalent period. The results analyzed and discussed infer the importance of psychomotor evaluation and intervention in the area, that is, the pertinence of promoting psychomotor activities, considering that the participants of the enrichment had a considerable increase in the performance.

Keywords: Special Education. High Abilities. Giftedness. Psychomotricity. Evaluation. Identification. Enrichment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n1.....	69
Gráfico 1 – Perfil Motor Pré período de Intervenção n1.....	70
Tabela 2 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n1.....	73
Gráfico 2 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n1.....	70
Tabela 3 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n2.....	70
Gráfico 3 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n2.....	71
Tabela 4 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n2.....	71
Gráfico 4 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n2.....	71
Tabela 5 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n3.....	72
Gráfico 5 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n3.....	73
Tabela 6 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n3.....	72
Gráfico 6 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n3.....	73
Tabela 7 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n4.....	73
Gráfico 7 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n4.....	74
Tabela 8 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n4.....	74
Gráfico 8 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n4.....	74
Tabela 9 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n6.....	75
Gráfico 9 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n6.....	76
Tabela 10 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n6.....	75
Gráfico 10 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n6.....	76
Tabela 11 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n7.....	76
Gráfico 11 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n7.....	77
Tabela 12 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n7.....	76
Gráfico 12 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n7.....	77
Tabela 13 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período de Intervenção n8.....	77
Gráfico 13 - Perfil Motor Pré período de Intervenção n8.....	78
Tabela 14 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n8.....	78
Gráfico 14 - Perfil Motor Pós período de Intervenção n8.....	78
Tabela 15 – Teste de Desenvolvimento Motor Global – TGMD2 Pré fase de Intervenção (n1, n2, n3, n4, n6, n7, n8)	79
Tabela 16 – Teste de Desenvolvimento Motor Global – TGMD2 Pós Período de Intervenção..... (n1, n2, n3, n4, n6, n7)	80
Tabela 17 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n1.....	81

Tabela 18 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n1.....	82
Tabela 19 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n1.....	82
Tabela 20 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n1.....	82
Tabela 21 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n2.....	83
Tabela 22 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n2.....	84
Tabela 23 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n2	84
Tabela 24 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PPE n2.....	85
Tabela 25 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n3.....	85
Tabela 26 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PPE n3.....	86
Tabela 27 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n3.....	86
Tabela 28 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n3.....	87
Tabela 29 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n4.....	88
Tabela 30 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n4.....	88
Tabela 31 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n4.....	89
Tabela 32 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n4.....	89
Tabela 33 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n6.....	90
Tabela 34 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n6.....	91
Tabela 35 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n6.....	91
Tabela 36 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n6.....	92
Tabela 37 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n7.....	93
Tabela 38 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n7.....	93
Tabela 39 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n7.....	93
Tabela 40 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n7.....	94
Tabela 41 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência Pré e Pós PPE n8.....	95
Tabela 42 – Teste de Desempenho Escolar – TDE Pré e Pós PPE n8.....	95
Tabela 43 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven Pré e Pós PPE n8.....	96
Tabela 44 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI Pré e Pós PPE n8	96
Tabela 45 – Testes Psicomotores Pré e Pós Grupo Enriquecimento.....	99
Tabela 46 – Testes Psicomotores Pré e Pós Grupo Controle.....	99
Tabela 47 – Instrumentos WISC IV, TDE, RAVEN, TCFI de todos.....	99
Tabela 48 – Comparação dos resultados TGMD-2.....	103
Tabela 49 – Comparação dos resultados EDM.....	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Participantes.....	42
QUADRO 2 – Reprodução de Diálogo de atividade do dia 4.....	55

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Declaração de apoio em relação à aplicação e avaliação dos testes psicomotores	118
ANEXO 2 – Declaração de compromisso à aplicação e avaliação dos testes de psicológicos	119
ANEXO 3 – Declaração de apoio em relação à aplicação e avaliação dos testes psicomotores	120
ANEXO 4 – Imagem da Tabela de Desempenho do Manual do Teste de Desenvolvimento Motor Global TGMD-2.....	121

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Plano de atividade 2	122
APÊNDICE 2 – Plano de atividade 2 (fls.02)	123
APÊNDICE 3 – Plano de atividade Yoga.....	124
APÊNDICE 4 – Plano de atividade yoga parte 2.....	125
APÊNDICE 5 – Plano gênero textual.....	126
APÊNDICE 6 – Questionário sobre Corpo Humano fls. 01.....	127
APÊNDICE 7 – Questionário sobre Corpo Humano fls. 02.....	128
APÊNDICE 8 – Questionário sobre os Sistemas do Corpo Humano fls. 01	129
APÊNDICE 9 – Questionário sobre os Sistemas do Corpo Humano fls. 02.....	130
APÊNDICE 10 – Questionário sobre visita ao laboratório de Química fls. 01.....	131
APÊNDICE 11 – Questionário sobre visita ao laboratório de Química fls. 02.....	132

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
1.2 OBJETIVOS.....	23
1.2.1 Objetivo geral.....	23
1.2.2 Objetivos específicos.....	24
1.3 JUSTIFICATIVA.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	26
2.2 A PSICOMOTRICIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	30
2.3 A CORPOREIDADE, PSICOMOTRICIDADE E A POSSIBILIDADE DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO.....	33
2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AH/SD NA ÁREA PSICOMOTORA.....	37
3 MÉTODO	40
3.1 PROCEDIMENTO ÉTICO.....	40
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	40
3.3 LOCAL.....	41
3.4 PARTICIPANTES.....	41
3.5 INSTRUMENTOS.....	42
3.5.1 Etapas do procedimento no grupo de enriquecimento e do grupo controle.....	42
3.6 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	43
3.7 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	48
3.7.1 Pré teste e Pós teste WISC IV, TDE, RAVEN e TCFI.....	48
3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4.1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PSICOMOTOR.....	50
4.2 ELABORAÇÃO DO PROGRAMA.....	50
4.3 INTERVENÇÃO.....	53
4.4 CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E EVIDÊNCIAS DO ESTÍMULO DE HABILIDADES PSICOMOTORAS NO PROGRAMA.....	65
4.5 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE: PARTICIPANTES DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (n1, n2, n3 n4) E DO GRUPO CONTROLE (n6, n7 e n8).....	68

4.5.1 Resultados Pré e Pós intervenção/enriquecimento na EDM.....	68
4.5.1.1 Sujeito n1.....	69
4.5.1.2 Sujeito n2.....	70
4.5.1.3 Sujeito n3.....	71
4.5.1.4 Sujeito n4.....	73
4.5.1.5 Sujeito n6.....	74
4.5.1.6 Sujeito n7.....	76
4.5.1.7 Sujeito n8.....	77
4.5.2 Resultados de todos os sujeitos no Instrumento TGMD2 Pré e Pós.....	78
4.6 RESULTADOS DO DESEMPENHO NOS INSTRUMENTOS DE INTELIGÊNCIA (WISC - IV, RAVEN), CRIATIVIDADE (TCFI) E DESEMPENHO ESCOLAR (TDE).....	80
4.6.1 Participantes Grupo do Programa de Enriquecimento – Resultados Pré e Pós a intervenção..	80
4.6.1.1 Sujeito n1 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor.....	81
4.6.1.2 Sujeito n2 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor.....	83
4.6.1.3 Sujeito n3 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor.....	85
4.6.1.4 Sujeito n4 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor.....	87
4.6.2 Resultados dos sujeitos participantes do Grupo Controle Pré e Pós período intervenção.....	90
4.6.2.1 Sujeito n6 participante do Grupo Controle.....	90
4.6.2.2 Sujeito n7 participante do Grupo Controle.....	92
4.6.2.3 Sujeito n8 participante do Grupo Controle.....	94
4.7 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE PESQUISA.....	96
4.7.1 Estudantes que foram identificados com AH/SD com diferentes instrumentos nas áreas cognitivas, acadêmicas, criativas também são em instrumentos de psicomotricidade?.....	96
4.7.2 Qual o desempenho psicomotor dos estudantes com AH/SD antes e depois do programa?.....	99
4.7.3 Há mudança, com o Programa de Enriquecimento, no desempenho nos demais testes, ou seja, (...)	90
4.7.4 O que a mediadora percebeu em relação a opinião dos estudantes com AH/SD sobre a participação em programa de enriquecimento na área psicomotora?.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	115
APÊNDICES.....	119

APRESENTAÇÃO

O estudo e aprofundamento que se visou efetivar no âmbito de mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem decorre de uma sequência de vivências na Faculdade de Ciências de Bauru – UNESP em Grupo de pesquisa “Inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, desenvolve pesquisas com vistas a identificação, avaliação e planejamento do atendimento pedagógico especializado para o PAEE, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas longitudinais, do qual a pesquisadora é membro. Ademais, participa, desde o início de 2016, de Projeto de Extensão denominado Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar², coordenado pela Prof. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP/ Bauru, com o apoio da Prof. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, cujo objetivo é avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar com diferentes instrumentos, orientar a equipe escolar e os pais acerca dos possíveis encaminhamentos para enriquecimento curricular na própria classe comum e extracurricular no contra turno, além de estabelecer parcerias entre universidade e escola.

Vários alunos já participaram e realizaram a avaliação, dentre eles, alguns com resultados que indicam AH/SD. Decorrente disso, os pais e escola recebem um relatório com esses indicadores que, em nada terá significado, se não houver a existência de uma continuidade de ações, consistente em acompanhamento, atendimento em Núcleos de Atividades, orientação aos pais e professores.

¹ Altas Habilidades/superdotação é o termo utilizado na legislação brasileira e por isso, adotado neste trabalho. Devido às diferentes culturas, em outros países, há terminologias diferentes, mas que não gera conflitos no presente conteúdo.

² Será referido durante o presente texto, quando mencionado, apenas de Projeto de Extensão AH/SD.

Assim, consiste em uma etapa seguinte a promoção de Programa de Enriquecimento e oficinas que, atenda de forma multimodal, proporcionando amplitude aos diversos interesses e necessidades que esse público apresenta e precisa ser atendido.

A pesquisadora além de praticar aula de ballet clássico da infância a fase adulta, fez diversos cursos de dança, com experiência de ministrar aulas para crianças de 6 a 13 anos, na Rose Ballet School, cidade de Ribeirão Preto, no ano de 2001. No curso de Pedagogia da UNESP, iniciado em 2015 e concluído em 2018, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNESP (desde agosto/2016 - janeiro/2018); participou (fevereiro/2016 a julho/2016) do Projeto de Extensão desenvolvido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, coordenado pela Professora Doutora Fernanda Rossi, "Corporeidade e ioga na escola" que tem como objetivo geral promover ações de formação continuada junto a professores(as) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru-SP. Neste mesmo projeto, ministrou o curso para profissionais docentes da rede pública Municipal de Bauru, no NAPEM (Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), com carga horária de 40 horas. Foi bolsista PIBIC/CNPq, com o tema: A avaliação da psicomotricidade em estudantes com altas habilidades/superdotação. Atualmente tem como foco as pesquisas e atividades com estudantes de altas habilidades/superdotação, relacionadas ao atendimento e avaliação, participando com a equipe do Projeto de Extensão na aplicação dos instrumentos, formulação de relatórios, atendimento aos pais e na formação de professores para esta especificidade e ainda, participação em eventos científicos e produção de trabalhos na área de altas habilidades/superdotação e ensino aprendizagem.

A experiência pretérita da pesquisadora uniu-se atual sequência de atividades acadêmicas, desencadeando, de forma correlata, investigação e ações que culminaram no desenvolvimento e conclusão da presente pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, busca-se a efetiva aplicação dos direitos humanos, princípios e garantias para que o ser humano possa viver em dignidade e harmonia, com sua natureza que tende a se desenvolver e evoluir, necessitando de estudo constante, reflexão e análise, com o fim de acompanhar os valores sociais, a ciência, a moral e a consciência que a humanidade possa alcançar (BRASIL, 1988; 1994; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b; FERNANDES, 2012).

Enseja a Constituição Federal da República do Brasil (BRASIL, 1988), a qual é regida por princípios internacionais de direitos fundamentais, a educação para todos em igualdade de condições. Posteriormente, a Convenção de Salamanca (1994) explicita e referenda, com o objetivo de refletir diretrizes para a formulação de políticas públicas.

A Educação materializou-se então na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008) ao reiterar e orientar a educação para todos e ainda, eleger a escola o cenário de imensa importância ao seu efetivo alcance. No seu texto, a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, deve estar na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior. Do ensino regular, da educação rural e do campo, na educação de jovens e adultos, realizando atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando seus alunos e professores quanto a sua utilização (BRASIL, 1996; 2008).

A Educação Inclusiva, de um processo de ampla participação de todos os estudantes, de uma reestruturação cultural, de práticas que respondam à diversidade, de abordagem humanística, democrática, de percepção da singularidade do sujeito (RODRIGUES; MARANHE, 2010), também ampliou sua dimensão, traduzindo-se nas recentes palavras de ampla contextualização e significado de Capellini,

A escola para se transformar em um ambiente inclusivo, urge repensar seu papel de instituição burocrática, que apenas cumpre normas pré-determinadas pelos órgãos centrais. Por conseguinte, necessita transformar-se em um espaço de decisões partilhadas, respondendo aos desafios que se apresentam. Deve alterar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real. A escola é vista como um lugar comum a todos, contudo, para essa afirmação se concretizar, é imperioso garantir, além do acesso, a aprendizagem de cada aluno. Portanto, o que se deseja, na realidade, é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com todos os cidadãos e, nesse grupo, estão todas as pessoas com e sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação (2017, p. 138).

Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todas e todos exige diversos estudos dos mais variados público e

contextos, que permita equacionar e identificar ações que corroborem superar os dilemas e paradoxo da escola e sociedade, das dissociações de teorias e práticas. Impera a necessidade de novos paradigmas na compreensão do desenvolvimento e suas implicações na aprendizagem, as ações que possam ser efetivas nas relações de mediação de ensino e do aprender (CAPELLINI, 2017).

No presente estudo trabalhou-se com o público-alvo da Educação Especial no intuito de construção que permita essa urgente compreensão e lance uso de práticas pedagógicas significativas que possam ser aplicadas posteriormente, em outros públicos e meios.

Há na organização diretiva da Educação Especial o atendimento educacional especializado (AEE), em que disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta seus alunos e professores quanto a sua utilização, permeia por uma avaliação pedagógica de processo dinâmico que,

considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11-13).

O público ora investigado nessas dimensões foram os estudantes com AH/SD. Estes por sua vez, a priori, são ditos os estudantes que:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Os efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor foi o projeto experimental aplicado na busca e apuração de características, planos, teorias, condições, relativas ao ensino e aprendizagem, desses estudantes, oriundos do desenvolvimento dessa área das altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996; 2006, 2007, 2015).

Crianças, jovens e adultos com altas habilidades, em diversas passagens da história, alguns gênios, sofreram agressões físicas, morais e ainda, foram impedidos de contribuir com suas invenções, criatividade e capacidades no auxílio do desenvolvimento em vários campos dos saberes justamente por não haver políticas públicas e práticas pedagógicas que atendesse esta demanda (GUENTER, 2006; BRASIL/MEC/SEESP, 2006; ANTIPOFF, 1963, apud GUENTHER, 2011; GAUTHIER; TARDIF, 2013). Da mesma forma, comete equívocos a

sociedade que os trata como pessoas que dispensam qualquer atenção ou necessidade, reproduzindo um tipo de mito quanto às pessoas com AH/SD (CUPERTINO, 2008).

Estudiosa da área de talentos e atuante em um dos primeiros centros de atendimento no país dirigidos a esses estudantes, Guenther (2009) adverte sobre a imprudência com que ficaram ao longo da história, justificando a necessidade de atenção especial, advertindo para as manifestações multidimensionais da vida, além ainda do que aborda a filosofia, as artes, a ciências físicas ou exatas. “Em todas as áreas do saber há muitas indicações da coexistência e configuração de acontecimentos em complexas redes de ação e interação, precisamente nas ciências sociais e humanas.” (GUENTHER, 2009, p. 27).

Assim sendo, justo e necessário pessoas com AH/SD estejam especificadas no rol da Educação Especial (BRASIL, 1996) em perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), pois requerem atenção, identificação (SÃO PAULO, 2015), apoio, metodologias, programas e possibilidades de que, grupos acompanhem profissionalmente e socialmente pessoas com características potenciais a fim de desempenharem feitos, ações, criações e cumprirem com seu papel tanto a nível pessoal quanto social, se desenvolvendo em totalidade e fazendo jus a sua existência (GAMA, 2006).

Nesta perspectiva, muitas áreas de pesquisa são necessárias para ampliar as culturas, políticas e práticas mais inclusivas, vão da psicologia, neuropsicologia (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTER, 2010) neurociência (DAMÁSIO, 2018) e pedagogia amparadas pela legislação atual que preconiza diversos recursos e apoio ao educando, com as mais variadas necessidades intelectuais, cognitivas, físicas, emocionais e sociais (ROSA NETO et al., 2005; FEINSTEIN, 2006, FONSECA, 2012).

A começar pela definição e terminologia, existem diversos teóricos utilizando denominações diferentes – *superdotado*, *sobredotado*, *talentoso*, pessoas com altas habilidades. Porém, não se afastam uma da outra como afirma Renzulli (2014). Ele esclarece que as diferenças de nomeação são mais uma questão cultural que, no entanto, não se excluem ou refutam-se quanto à definição. Para Renzulli, as características da AH/SD é a presença concomitante de capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade no comportamento do estudante (RENZULLI, 2005; 2014). Dessa forma, a capacidade acima da média pode estar presente em qualquer área de domínio, juntamente com a criatividade e alto desempenho.

Dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e suas respectivas alterações posteriores, inclusive a legislação federal específica de n.º 13.234/15,

que estabelece “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015), com a finalidade de fomentar a execução de políticas públicas que se destinem ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno. Assim, trata a atualizada LDB em seu artigo 59 e incisos do atendimento especializado, a necessidade de:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, 2015).

O texto da SEESP/MEC - Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2006, p. 12-13), traz a seguinte descrição³ para cada área da AH/SD:

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia uma aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. (grifo nosso)

³ Reprodução da descrição do documento “Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação”

No mesmo texto há ainda a ressalva que esses são padrões internacionais, podendo ainda constatar-se outras habilidades e talentos e ainda coexistir combinações delas. “Em sala, o aluno pode manifestar maior facilidade para a linguagem, para socialização, capacidade de conceituação expressiva ou desempenho escolar superior.” (BRASIL. MEC, 2006)

Dessa forma esclarece que, a caracterização de um estudante com AH/SD é o alto desempenho em uma ou mais áreas, mas ressaltando a possível dificuldade em outra área, ou apresentar falta de interesse e motivação acadêmica, ou ainda, dificuldades sociais com os colegas, podendo refletir na aprendizagem e desempenho escolar. Em relação ao perfil dos estudantes dessas diversas áreas ver-se-á mais adiante.

O documento da Secretaria do Estado de São Paulo que apresenta um estudo e intenções de promoção de atendimento na área de AH/SD reporta em diversos trechos com variados autores as definições e nomenclaturas. “Habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, citado por SÃO PAULO, 2008, p. 15);

Pode-se notar nos diversos documentos, há em todas as definições a terminologia da área psicomotora e como bem coloca Cupertino, sutilmente as mudanças revelam evolução do pensamento sobre o tema e, a altas habilidades/superdotação passou a ser considerada “como um fenômeno multidimensional e complexo, que agrega o desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuropsicomotor e de personalidade.” (2012, p.16) Isso estampa a importância de a avaliação incluir variados instrumentos que identifiquem as diversas possibilidades,

Neste trabalho, o foco é a psicomotricidade, área de avaliação ausente até o momento nos relatórios realizados em Grupo de Extensão do qual a pesquisadora é integrante, além de ter poucas pesquisas sobre avaliação, identificação e enriquecimento ou atendimento na área.

No início de 2017 pensou-se e planejou a oferta de dois programas, cada um de responsabilidade de um mestrando com afinidade temática, um na área de robótica e música e outro, na área de corporeidade, este a fim de abranger a área de altas habilidades em psicomotricidade e linguagens. Foi aí que vimos uma vasta amplitude quanto ao termo e de possibilidades de atuação. E caminhamos em utilizar essa ampla dimensão que favorece o embasamento de práxis aplicada à educação enquanto definições de psicomotricidade consubstanciam o seguinte:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições

cognitivas, afetivas e orgânicas. Portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999).

Corporeidade, por sua vez, acopla-se em educação e movimento. Como disciplina do curso do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências de Bauru, a corporeidade: educação e movimento tem alguns objetivos primordiais a esse trabalho. Destaca-se os seguintes:

- Analisar discursos, saberes e práticas do movimento corporal nas ações pedagógicas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e o lugar ocupado pelo corpo no contexto escolar; compreender o movimento corporal como linguagem da criança e as implicações na ação pedagógica;
- Compreender a importância da consciência corporal para a criança nas relações individuais e coletivas, bem como a importância da (re) construção da consciência corporal do (a) próprio (a) professor (a);
- Reconhecer as possibilidades de trabalho e apropriar-se de conhecimentos para planejar e desenvolver projetos didático-pedagógicos no âmbito da linguagem corporal na infância. (ROSSI, 2018, não p.)

Os diversos termos encontrados nos livros e trabalhos, que também estão incluídos na temática corporeidade, pois, discute a questão filosófica, social e cultura do corpo em sua dimensão integral para o desenvolvimento e aprendizagem são comportamento motor, motricidade, desenvolvimento motor e sim, psicomotricidade. Todos direcionam-se às habilidades de domínios da coordenação motora grossa, coordenação motora fina, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e linguagens (SOUZA NETO; MICOTTI; BENITES, 2005; NÓBREGA, 2005; SILVEIRA MARINHO et al, 2007; FONSECA, 2012; 2018; ROSA NETO, 2015). Sendo assim, conteúdos teóricos e práticos, de livros e pesquisas desses assuntos foram consultados na formação da atual pesquisa.

Contudo, pelo termo utilizado na legislação e demais documentos correspondentes, ao público-alvo de estudantes com AH/SD utilizar-se-á principalmente o termo psicomotricidade nesse trabalho de dissertação no que diz respeito a intervenção.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar os efeitos de um programa de enriquecimento nos resultados das avaliações

de estudantes com altas habilidades/superdotação, especificamente no domínio da psicomotricidade.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comparar os resultados da avaliação psicomotoras com o resultado dos demais instrumentos de identificação de AH/SD no projeto de extensão, tanto dos realizados no pré-teste quanto dos realizados pós teste, obtidos por cada participante.
- Observar/analisar a participação dos estudantes no programa de enriquecimento com ênfase na área de domínio psicomotricidade a fim de auxiliar na interpretação dos resultados de desempenho psicomotor pré e pós enriquecimento.
- Verificar possíveis diferenças entre os estudantes que participaram do programa (grupo de intervenção – Programa de Enriquecimento) e, dos que não participaram (grupo controle) em relação ao desempenho da psicomotricidade e das demais áreas avaliadas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Tanto a legislação sobre as pessoas com AH/SD como a literatura e documentos oficiais descritos nesse trabalho são taxativos em especificar a psicomotricidade uma modalidade de domínio desse público. Todavia, ao pesquisar e mesmo ao vivenciar práticas de identificação e avaliação em Projeto de Extensão, com pais, professores e estudantes, percebe-se ausência de procedimentos de identificação e conseqüente falta de programas de atendimento com foco em atividades psicomotoras (BRASIL, 1996, 2006, 2007; ROSA NETO, 2005; STERNBERG, 2006; CUPERTINO, 2008, 2012)

A formação prévia da mestranda na Disciplina de Corporeidade e Movimento e a experiência de participação em outro anterior Projeto de Extensão “Corporeidade e ioga na escola” foram determinantes para o envolvimento na presente pesquisa. Ressaltaram-se a necessidade dos elementos ora estudados na formação de professores e na utilização dos conceitos em práticas pedagógicas que os abarcam (FREITAS, 2004; PELLEGRINI, BARELA, 1998; PELLEGRINI et al., 2003, 2008, 2015; SOUZA NETO et al., 2005). Assim, por outro lado, é pacífico a importância no âmbito da educação o desenvolvimento psicomotor nas aquisições de habilidades e na aprendizagem, com vários estudos do tema.

A ciência, muitas vezes, avança em paralelo em relação à temas de correlata ligação e relevância. Fonseca (2018), ao adotar recentemente o termo Neuropsicomotricidade destaca a conexão entre percepção e a ação e entre psiquismo e a motricidade, concluindo que sua compreensão só será possível sob óptica da Neurociências.

Carvalho (2014) reporta amplamente o estudo científico na educação em relação aos aspectos presentes na psicomotricidade, dos quais, cognição, comportamento motor e emoção/afetividade à luz da neurociência, demonstrando a necessidade de considera-los no processo de ensino e aprendizagem.

A atuação de políticas públicas, ao estabelecer o AEE, não pode ser restrito e limitado a ponto de aplicar uma ou outra diretriz. O atendimento deve atender ao que está posto em lei, ou seja, estudantes que apresentem potencial elevado, isoladamente ou combinado, nas seguintes áreas: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse.” (BRASIL, 2008, p. 9). Sabe-se ainda, como o documento específico (SÃO PAULO, 2012) salienta, a AH/SD é fenômeno de gradações, sendo assim, quanto mais se estudar, ampliar e aprofundar, maior será a possibilidade de abrangência e atuação com esse público.

No amparo à conduta, observação e coleta procedimental para apuração dos resultados e respectiva discussão visando as conclusões finais, as questões de pesquisa que nortearam todo o procedimento foram as seguintes:

1. Estudantes que foram identificados com AH/SD com diferentes instrumentos nas áreas cognitivas, acadêmicas, criativas também são em instrumentos de psicomotricidade?
2. Qual o desempenho psicomotor dos estudantes com AH/SD antes e depois do programa.
3. Há mudança no desempenho nos demais, ou seja, Quociente Intelectual geral que abrange compreensão verbal, organização perceptual, índice de memória operacional e velocidade do processamento, o desempenho escolar, a capacidade intelectual geral (fator g) e a criatividade?
4. O que a mediadora percebeu em relação a opinião dos estudantes com AH/SD sobre a participação em programa de enriquecimento na área psicomotora?

Agora, retoma-se a seguir fundamentos teóricos e normas que dirimiram os trabalhos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao considerar as diversas definições de altas habilidades/superdotação destaca-se aqui a de Gagné (2005) em que superdotação se manifesta em quatro domínios principais – intelectual, criativa, social e emocional e, o talento, representa habilidades mais específicas que evoluem no decurso escolar.

Destaca-se ainda como referencial mais citado no mundo, o entendimento e a Teoria de Renzulli (RENZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2018) consubstanciada nos Modelos dos Três Anéis com a presença concomitante de comportamento que demonstre: habilidade acima da média (em qualquer área do conhecimento); envolvimento com a tarefa e criatividade, do Modelo de Identificação das Portas Giratórias (princípios de identificação e formação de talentos) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (implementação de enriquecimentos para todos estudantes do contexto).

Considera-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1999), inclusive, assim como o complexo teórico de Renzulli, incluído como referência no material do Ministério da Educação - MEC - Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais (2007) e citado no material da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - um olhar para as altas habilidades: Construindo Caminhos (2008) , que expõe diferentes formas de aproximação e compreensão do mundo, a partir de categorias, chamadas também de inteligências: lógico-matemática, linguística, cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical, natural e espiritual.

Finalmente, salienta-se a contribuição de Sternberg que indica,

A superdotação pode ter muitas formas. Uma das mais importantes, mas relativamente negligenciada, é a superdotação prática. A superdotação prática é diferente da acadêmica/analítica e da criativa/produziva. É, talvez, a mais importante forma de superdotação para a adaptação ao mundo cotidiano. (2006, p. 89).

Sternberg (2006) enfatiza a necessidade de avaliar a área psicomotora, por todas as suas implicações e de ser potencial a realização de intervenção, diante do posto da amplitude de sua abrangência, habilidades e uso das percepções no descobrir e conhecer do mundo e ainda somado às diversas capacidades humanas, arranjadas em cada pessoa como uma combinação particular de todas essas inteligências, às vezes com a predominância de uma delas.

O artigo 3º e incisos I, II, III e IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988) elenca os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a saber: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Aos da área da educação, do desenvolvimento humano, não é preciso uma análise mais demorada para perceber a pertinência da educação em todos os quatro objetivos fundamentais da Constituição Federal do Brasil. Por isso, mais adiante na Magna Carta, como norma específica está tratada em capítulo constitucional, com princípios, condições e competências próprios. A educação é direito de todos, responsabilidade do Estado e da família, com a colaboração da sociedade... (BRASIL, 1988).

Sabe-se da necessidade de estabelecer Políticas Públicas, além disso, colocar em prática ações que realmente promovam o que a Carta Maior estabelece. Mas, é preciso mais. Legislação específica, Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), acordos e trados internacionais (SALAMANCA, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Regulamentos do Conselho Nacional de Educação, normas estaduais, Leis de Políticas Públicas (BRASIL, 1994; 2008) foram escritas, contudo, a prática pulverizada, que atinja a todos equanimemente está em construção. Uma delas, que vem desenvolvendo-se nesse arcabouço de leis, é a prática direcionada aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

O ciclo do desenvolvimento - necessidade social, leis, estudos, ciência, práticas, mais leis, mais necessidades, mais estudos, mais ciência, pesquisas. A educação necessita da identificação, da avaliação e da aplicação prática de estudos e pesquisas que possibilitem que seja de qualidade, que contemple os sujeitos, toda a população com suas características coletivas e individuais (VIGOTSKI, 1999, 2004, 2009; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010). A educação é mutável e transformadora, a educação produz cultura social e história e estabelece o presente com consequências futuras (VYGOTSKI, 1995; 1996). A educação de hoje quer que seja inclusiva.

Descartes, no século XVII, afirmou que duvidar significa pensar. “Penso, logo existo”. A observação e a interpretação são legitimadas pela demonstração. Assim forma-se o Método Científico (DESCARTES, 2005). Os estudiosos e pesquisadores da história da humanidade buscaram diante de problemas soluções, suas teorias vieram para suprir e ajudar nas exigências

e necessidades do ser humano. Assim fizeram os pesquisadores, psicólogos experimentalistas. Identificaram problemas no processo de educação e buscaram avaliar soluções com o objetivo de desvendar o que é, como é, para quê educação, seus processos e relações (DESSEN; COSTA JUNIOR et al., 2005).

O século XX foi decisivo para isso. Piaget (2014), Vigotski, Luria, Leontiev (2010), Wallon (LEPRE, 2008), Skinner (2006) contribuíram e continuam contribuindo nos avanços dos aspectos e processos educacionais ao teorizarem sobre desenvolvimento humano, cognitivo, afetividade, emoções, aprendizagem, pensamento e linguagem, e comportamentos relativos ao ensino e aprendizagem (Análise do Comportamento), em todos, com diferentes olhares, mas com um elemento comum, a influência do meio. São essas bases teóricas que amparam legislações e dão diretrizes para o caminhar e agir na esfera da educação. Outro aspecto comum é o papel ativo dos sujeitos nesse processo. O homem por meio das funções superiores se torna agente ativo no processo de modificação do meio (LEPRE, 2008; VIOTTO et al., 2009; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

A legislação determinante para o atendimento de estudantes com AH/SD aconteceu com o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10172/2001 que implementou o atendimento destes estudantes, seguido das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução n. 2/2001 (BRASIL, 2001). As normas para quem as elaborou significam firmar um grande “avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco funcional quanto à atenção à diversidade” (BRASIL, 2008, não p.). Elas foram baseadas em mudanças de paradigmas que estavam em crescente globalmente, sendo a primeira lei de Educação Inclusiva a dos Estados Unidos da América – Lei Pública n. 94.142, de 1975. Assim, não mais cabe exigir do aluno um ajustamento ao imposto pela escola, de padrões fechados, mas sim colocar aos sistemas de ensino e a escola o desafio de construir coletivamente para bem atendê-los.

Dessa forma, em 2005 inicia a concretização de uma política educacional, a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades – NAAHS. No entanto, na dimensão territorial do país, ainda acaba sendo de determinados pontos e não amplamente como se faz necessário.

As Políticas Públicas - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) ao estabelecer atendimento educacional especializado em todas as etapas de educação a este público afirma necessidades de diretrizes a serem formuladas, refletidas, estabelecidas e materializadas em práticas promotoras e garantidoras desses direitos. Com a

finalidade de também regulamentar o previsto no artigo 60, § único, da Lei 9394/1996, o Decreto 6.571/08 foi uma das consequências. No entanto, ele foi revogado, pois, ampliado sua redação e abrangência pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, o artigo 58, além do artigo 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 9º, § 2º, da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE teve suas diretrizes operacionais instituídas pela, ainda em vigor, Resolução n. 4/2009, artigo 7, estabelecendo que os alunos com AH/SD receberão enriquecimento curricular nas escolas públicas em interface com os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, bem como em instituições de ensino superior e/ou institutos que promovam pesquisas, arte e esportes. BRASIL, 2009). Neste último, é o que se denomina enriquecimento extracurricular.

“Programas de Enriquecimento são formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender as suas peculiaridades” (FREITAS, PÉREZ, 2012, p. 77). O enriquecimento ou aprofundamento das atividades deve ampliar a oferta comum das escolas regulares, trazendo novas experiências, diversificando e aprofundando o que é de domínio (BRASIL, 2006).

A Lei n. 13.234, de dezembro de 2015, que alterou o artigo 59 da Lei n. 939 4/1996, prescreve que o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Em seguida, no parágrafo único do seu artigo 59-A, enuncia que a identificação de estudantes AH/SD deve ser precoce.

A Legislação do Estado de São Paulo, leis e resoluções, deve seguir a legislação federal. Ou seja, há que respeitar a hierarquia das leis, não pode contrariar, estabelecer determinado assunto que só caberia ao ente federado e assim por diante.

Em 2008, foi divulgado um documento da Secretaria Estadual de Educação “Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos” que contempla conceitos, características, as

áreas de altas habilidades, identificação, avaliação, atendimento, enriquecimento de forma didática e orientativa (CUPERTINO, 2008; 2012).

Uma norma específica que merece ser colocada é a Resolução Estadual - SE 81/2012, que dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas, tratando ainda da necessidade de aprofundamento ou enriquecimento curricular (horário de aula ou em turno diverso).

De modo geral, os estudantes com altas habilidades/superdotação possuem direitos que vão desde a identificação, avaliação à atendimento, observando-se sua área de domínio e o enriquecimento que colabore em diversas dimensões.

2.2 A PSICOMOTRICIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na perspectiva de Fonseca (2018), a psicomotricidade é definida e conceituada como o campo multidisciplinar que estuda e investiga o desenvolvimento biocultural nas relações sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade, entendendo por psiquismo o conjunto do funcionamento mental, ou seja,

integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceitualizações, as ideias, as construções mentais etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais que estão na sua origem e os contextualizam. (p. 13-14).

E, entendendo por motricidade um comportamento, um ato, um gesto, “muito mais que mero exercício físico” (FONSECA, 2018, p. 53).

Ele ainda traz a finalidade principal da psicomotricidade como sendo o estudo da unidade, identidade e complexidade humanas por meio das relações funcionais, ou disfuncionais entre o psiquismo e a motricidade, nas suas múltiplas manifestações biopsicossociais e nas suas mais diversificadas expressões (FONSECA, 2018).

Na descrição do conceito de Psicomotricidade de Lièvre Y Staes (1992, p. 39) é “como a posição global do sujeito, que pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca.”

De acordo com Coste (1978, p. 23), “é a ciência encruzilhada, onde se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos”.

Na mesma importância, Rosa Neto (2015, p. 128) define ser a psicomotricidade a “interação de diversas funções neurológicas, motrizes e psíquicas. É essencialmente a educação do movimento, ou por meio do movimento, que provoca uma melhor utilização das capacidades psíquicas.”

Por isso, a psicomotricidade envolve fatores centrais da evolução cognitiva da espécie humana, pois, “o corpo está na origem do Eu e a motricidade está na origem da experiência no e com o mundo” (FONSECA, 2018, p. 15). Assim, a psicomotricidade, também uma das áreas potenciais de pessoas com AH/SD, engloba todas as demais áreas, pode-se dizer, à medida que o ser humano é corpóreo e está em movimento constante, mesmo que não aparente.

A psicomotricidade, área de domínio de pessoas com AH/SD, (MARLAND, 1972; BRASIL, 2006, 2008, 2012), necessita de atenção, identificação e empenho em seu tratamento no que se refere ao atendimento dos estudantes, considerando suas particularidades e bem direcionando-a no processo de ensino e aprendizagem, a começar pela avaliação (STERNBERG, 2006).

Verifica-se diante o exposto, a necessidade e importância da área psicomotora ser considerada e avaliada no processo de avaliação e de identificação dos estudantes com AH/SD.

A identificação, por sua vez, deve considerar a definição de AH/SD. Diz-se isso também, no sentido de gerar práticas educacionais específicas e, além disso, no caso da presente pesquisa, poder cruzar informações em relação aos resultados dos demais testes (CUPERTINO, 2008).

Todavia, os instrumentos utilizados na identificação são os testes de QI e outros testes psicométricos, referente à verificação de altas habilidades nos aspectos intelectuais e acadêmicos, excluindo os aspectos de liderança, psicomotricidade e artes (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014).

A identificação adequada deve levar em conta mais de um desses componentes, ou todos eles. E precisa continuar ao longo de todo o programa educacional adotado (CUPERTINO, 2008).

Os dados de documentos oficiais demonstram a identificação como sendo falha. O Relatório de Marland (1972), na época com dados de 1970, já estimava a porcentagem de 3,5 a 5% da população de AH/SD. O Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas de 2018

(BRASIL, 2019) indica um total de 48.455.867 alunos matriculados na Educação Básica, da Educação Infantil ao Nível Médio, incluindo os cursos técnicos, EJA, profissionalizante etc., sendo o número de 1.181.276 de alunos relativo à Educação Especial. Se aplicarmos o índice alto de Marland, teríamos 2.422.793,35 do total (mais que o dobro matriculado como público da EE) e, se da parcela de alunos matriculados que são inscritos como público-alvo da Educação Especial, teríamos aproximadamente 59.063,8 alunos com AH/SD matriculados no Brasil. Outra hipótese, é refletir quantos realmente desses matriculados como estudantes com necessidades educacionais especiais (NEES) estão reconhecidos? Quantos foram identificados e quantos recebem atendimento com a finalidade de potencializar suas habilidades superiores?

O mínimo que podemos concluir, sem os dados especificados, é premente, o quanto necessita-se de formação e de utilização dos recursos disponíveis e mais, da busca pela variação da prática pedagógica, com planos diversos, plurais e de esforço contínuo na identificação de condições e diferenças a serem trabalhadas nesse contingente de estudantes de maneira individualizada, aproveitando porém, o contexto comum (MARINHO, 2007; CARVALHO, 2014)

Indubitável assim, é medida que se impõe uma avaliação multimodal em atendimento à psicomotricidade que não está sendo avaliada, considerando ser a altas habilidades/superdotação um fenômeno multidimensional e complexo, como informa Cupertino (2006). Caso contrário, estará excluindo uma parte dos estudantes com AH/SD público-alvo que está inserido legalmente por reconhecimento das necessidades específicas da Educação Especial em AH/SD, pela falta de processo de identificação, desrespeitando as características arroladas na lei (BRASIL, 2001, 2008, 2009).

A identificação adequada deve levar em conta mais de um desses componentes, ou todos eles. E precisa continuar ao longo de todo o programa educacional adotado (CUPERTINO, 2006; BRASIL, 2007). Ainda neste contexto, importante identificar os que têm potencial para a superdotação, mas quer por alguma razão, não conseguem demonstrá-lo, é o que justifica o que se chama de avaliação dinâmica para a identificação (LIDZ; ELLIOT, 2006, p. 151).

Além disso, se não há identificação, existe uma ausência de atendimento em vias de enriquecimento ou atendimento especializado na área da psicomotricidade, ferindo a construção de uma educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2015).

Outro aspecto de suma consideração no processo de identificação, são as dificuldades apresentadas pelos estudantes com AH/SD, o que só pode ser deflagrada caso seja feita a avaliação multimodal e o atendimento com vias a equilibrar os desajustes prejudiciais no

desenvolvimento. É o que adverte estudos como de Catheline-Antipoff e Poinso (1994), alertando que possíveis distúrbios podem massacrar a precocidade intelectual.

O atendimento a esse público pode ser concretizado com enriquecimento curricular por meio de Núcleos de Atividades em AH/SD em interface com as Diretrizes Operacionais do AEE, bem como por meio de instituições de ensino superior e/ou institutos que promovam pesquisas, artes e esportes como previsto no artigo 7, da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009).

O enriquecimento, incluindo o extracurricular (BRASIL, 2001), são programas de desenvolvimento pessoal do sujeito, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos e, como descreve Freitas e Pérez (2012, p. 12; 77), os “programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar conteúdo, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para diversos níveis de escolaridade”.

Com isso, haverá atendimento educacional especializado gerando resultados positivos, pois, terá a real oportunidade de pleno desenvolvimento de suas capacidades e ajustamento social (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

Dessa forma, além de complementar o processo de identificação de estudantes com AH/SD, aplicando dois instrumentos de avaliação psicomotora nos estudantes participantes do Projeto de Extensão denominado “Identificação de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, já avaliados por instrumentos das capacidades acadêmicas, criativo e de desempenho escolar, foi realizada uma intervenção que contemple a psicomotricidade, ou seja, cognitivo, afetivo/emocional e motor. Após a intervenção, os estudantes foram reavaliados a fim de verificar diferenças no desempenho.

2.3 A CORPOREIDADE, PSICOMOTRICIDADE E A POSSIBILIDADE DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO

A corporeidade é um termo contemporâneo que foi desenvolvido ao longo da história da relação do Homem com o corpo. Da concepção dicotômica, dualista ao ser integral foram séculos de um movimento pendular em que ora valorizava-se a alma, ora o corpo físico com aspecto diverso, mas sempre secundarizado (FREITAS, 2004). Noutra época corpo foi obstáculo, pecado, degradação. Máquina, coisa (SOBREIRA et al., 2016). Com o avanço da ciência, conhecimento da anatomia, começou a predominar as explicações do corpo e dos

comportamentos de indivíduo e sociedade. O corpo fragmentado passou a ser questionado (NÓBREGA, 2005).

O marco de novas perspectivas com o estudo do corpo e sua dicotomia foi após a Fenomenologia de Merleau-Ponty, “o corpo não pode ser visto como uma soma das partes e a alma como algo que comanda esse conjunto. O corpo humano só pode ser percebido e conhecido por meio de sua vivência e de sua experiência, portanto, entendido em sua integralidade” (GONÇALVES-SILVA et al., 2016, p. 187). Na mesma linha, Nóbrega (2005) afirma que é por meio dos órgãos do corpo, da experiência, concebe-se a alma, não o sendo possível fazer por abstração.

Varela et al. (1996) ao interpretar a filosofia de Merleau-Ponty, que à sua época não havia interação das ciências como hoje existe, diz que este permanece atual ao enfatizar a experiência vivida, possível pela corporeidade; os estudos iniciais sobre uma nova abordagem do sistema nervoso, diferentemente da tradição positivista; o sentido do corpo em movimento, configurando uma percepção que, ao interpretar a realidade via motricidade, desloca o sujeito como epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais.

Goellner (2003) acrescenta, mais que isso, a produção cultural do corpo. Corpo é produzido na e pela cultura. O corpo é também nosso entorno, conjunto anatômico, roupas, acessórios, intervenções tecnológicas, educação dos seus gestos. Não são as semelhanças biológicas que o definem, mas sim os significados culturais e sociais. O corpo é constituído pela linguagem, pode-se representá-lo ao falar, pela fala. Corpo é biológico, cultural, histórico, social, por isso, mutável e transitório, produto do seu tempo.

[...] diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação. Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós [...] (GOELLNER, 2003, p. 29).

Vigotski defende a importância de um trabalho pedagógico voltado para todas as possibilidades de criação e expressão infantil, inclusive a mais simples gestualidade. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho”. Para ele, os gestos simbolizam atos, ações, sentimentos e objetos no imaginário (VIGOTSKI, 1998, p. 141).

Quanto à importância da corporeidade, Mascioli (2012) conclui que a criança necessita da experiência diversa de conhecer e utilizar o corpo, desenvolvendo o controle sobre ele, nos mais variados movimentos e, para tanto, desenvolver as habilidades psicomotoras (coordenação

motora global, fina e viso-motora; esquema corporal; lateralidade, estruturação espaço-temporal; discriminação visual e auditiva).

Normalmente, a escola pratica uma divisão entre disciplinas que trabalham a mente, como a Matemática, História, Língua Portuguesa e, Educação Física que exige o corpo, afastando o sentido de corporeidade (NÓBREGA, 2005).

A Corporeidade é indiscutível em âmbito da Educação Física, mas ainda precisa ser estabelecida na Educação generalista e nas demais aulas das ciências específicas.

Candau (2000, p. 68) revela o predomínio de uma cultura escolar rígida – “padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de conhecimento”. Isso se percebe por em diferentes escolas coincidir rituais, símbolos, comemorações de datas cívicas, festas, experiências corporais (GIRARD; CHALVIN, 2001).

É nesse sentido, de ser integral, da exploração dos sentidos na vivência e no conhecimento de mundo, das implicações de compreender a impossibilidade de dissociação e das inter-relações dos sistemas do corpo humano, que utilizamos na elaboração e nos fundamentos do trabalho tanto as concepções de corporeidade quanto de psicomotricidade. Esta, já mencionada, pela nomenclatura legal de área de domínio da AH/SD.

Ademais, tanto Luria (1981) ao aprofundar os estudos de Vigotski (1989, 2009) se baseia em três fundamentos: o funcionamento do cérebro como suporte biológico do funcionamento psicológico, a influência da cultura no desenvolvimento cognitivo das pessoas e a atividade do homem no mundo inserida no sistema de relações sociais. Resumindo, a atividade mental superior é originada sócio históricas e culturais (LURIA, 1981).

A evolução biopsicossocial, da percepção, a ação, ou seja, motricidade humana, a simbolização são características dessa evolução. Assim, considera Wallon, motor sinônimo de psicomotricidade e motricidade (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016).

Desta forma, pensar em um enriquecimento com ênfase em corporeidade foi uma ousadia enquanto ensino e mesmo enquanto enriquecimento extracurricular. Por outro lado, justificável ao entender que não poderia ser práticas restritas e similares à escolar.

Corporeidade, enquanto preocupação do processo educativo, destina-se a compreender o fenômeno humano, pois suas atenções estão voltadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem, não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica. (GONÇALVES-SILVA et al., p. 190)

Segundo Freitas, G.G. (2004, p. 62), todo o corpo é inteligente e sensível, o homem de ter um corpo passa a ser um corpo, pois, o corpo é ao mesmo tempo sentimento, movimento e pensamento.

Ayoub (2001, p. 57) corrobora enfatizando a riqueza do universo da linguagem corporal, ressaltando e asseverando, a importância da mediação no contexto educativo, do papel pedagógico, ou seja, do professor como mediador, intencional e explícito no processo de elaboração de conceitos sistematizados na relação de ensino. Alerta ainda que, a linguagem corporal não deve se restringir à Educação Física, devendo ser trabalhada e articulada em outras disciplinas.

Carvalho (2014) quis justamente valorizar os processos cognitivos, motores, psicomotores, afetivo-emocionais e relacionais e, buscou respaldo na neuropsicologia e neurociências, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno de aprendizagem e contribuir na aquisição de ações mais efetivas

Diante de todo o exposto, viu-se a possibilidade, a riqueza e a necessidade de trabalhar com a área de altas habilidades/superdotação denominada psicomotricidade. Os estudantes avaliados no Projeto de Extensão AH/SD até início de 2017, precisavam agora de atendimento de atividades que pudessem enriquecer suas potencialidades e mais que isso, como esclarecido no documento da Secretaria do Estado de São Paulo (CUPERTINO, 2008, 2012) de oportunidades em que pudessem apresentar outras habilidades, ou em outra intensidade de forma qualitativa, no acompanhamento frequente desses estudantes por meio de enriquecimento e ainda, superar dificuldades também incidentes nesse público-alvo.

Para tanto, os estudantes avaliados precisam o ser em uma área específica que não era contemplada, a Psicomotricidade. Após a avaliação, com a finalidade de estimular esta área e enriquecer potencialidades, foi aplicada uma intervenção – Programa de Enriquecimento para o trabalho de atividades psicomotoras. A disciplina de Corporeidade e Movimento, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências de Bauru foi a fonte de conteúdo e referências para estruturar a prática desse trabalho. Como já exposto, a corporeidade em uma concepção dialógica do movimento humano compreende o mundo pelo agir, pois, ao se movimentarem as pessoas realizam descobertas e conhecimentos de si, da sua corporeidade, do outro e do mundo (SOUZA NETO et al., 2005).

Nessa linha de confluir elementos, conteúdo e dar o devido aproveitamento da interdisciplinaridade trabalhou-se sem exclusão do que a teoria traz quanto a psicomotricidade,

corporeidade, motricidade e comportamento motor, em que se verificou, não se afastam, mas estão em interligação constante.

2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AH/SD NA ÁREA PSICOMOTORA

Há um panorama da produção científica no Brasil que mostra escassez de atendimento em instância de enriquecimento e atendimento especializado e que revela a ausência nessa área, da psicomotricidade. Ou seja, há uma consequência da falta de identificação psicomotora dos estudantes com AH/SD, pois, se não há identificação, não há atendimento. Com isso, frustra-se a aplicação de outra norma dirigida às pessoas com AH/SD.

A literatura, nos últimos dez anos, sobre a avaliação de estudantes com AH/SD e consequente identificação apresenta a realidade acima descrita, justificando pesquisas como a aqui proposta. Programas de Enriquecimento para estudantes com AH/SD de busca realizada no *Periódico Capes* (maio/2018) resultou em 23 trabalhos. Os descritores utilizados foram enriquecimento *and* superdotação. Destes, quatro pesquisas tratam de enriquecimento extracurricular. Uma delas (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015) faz um estudo de levantamento de artigos, dissertações e teses sobre o atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação a nível de centros e programas, AEE e NAAH/S, a fim de verificar o quanto o tema é explorado em produções científicas e sua conclusão foi de que o número de publicações é incipiente. Em outro artigo publicado OGEDA; PEDRO; CHACON et al., (2016), salientam a importância de enriquecimento e principalmente às pessoas com comportamento de superdotação e a importância de projetos de atendimento aos alunos com esta característica. Na pesquisa de Pedro, Ogeda e Chacon (2015), ainda ficou demonstrado que o trabalho de atendimento aos estudantes com altas habilidades ainda é pontual em algumas localidades dentro do extenso território brasileiro.

Em outros bancos de dados também se procedeu consulta sobre psicomotricidade e superdotação, com os seguintes descritores em inglês: *psychomotricity and gifted* na base de dados como *Web Science* e *Scopus*⁴, obtendo dois artigos, sendo um de relevância que levou a outro muito interessante. O primeiro *Gifted children and dysharmonious development (Enfant surdoué et dysharmonie de développement)*, de Catheline-Antipoff e Poinso (1994). O outro, de Louis, Revol, Nemoz, Dulac e Fournieret (2005), *Psychophysiological factors in high intellectual potential: Comparative study in children aged from 8 to 11 years old*, também de

⁴ Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

origem francesa (*Les facteurs psychophysiologiques de la précocité intellectuelle: Résultats d'une enquête comparative chez l'enfant entre 8 et 11 ans*). Este artigo, por sua vez, tem um estudo similar a questão presente nesse projeto, pois, considera aspectos psicofisiológicos, ou seja, cognitivos, motores e afetivos/emocional, destacando a influência na alta habilidade intelectual. As pesquisas iniciais na base de dados *Scopus* levaram a outras pesquisas que demonstram a relevância do presente trabalho que ainda é pouco explorado no Brasil e, no entanto, de grande necessidade de estudos e atuação nesse tema.

Development specificities of young children of high intellectual potential, (Spécificités développementales du jeune enfant à hautes potentialités), de Vaivre-Douret (2012), relata a experiência clínica de avaliação e um acompanhamento longitudinal da criança desde o seu nascimento com características de desenvolvimento de potencialidades de alto nível, com destaque ao avanço das aquisições pós-locomotoras e linguísticas durante a primeira infância, em que o funcionamento cognitivo mostra maiores aptidões de velocidade no tratamento da informação, envolvendo capacidades específicas nas habilidades de aprendizagem e uma plasticidade cerebral. Este artigo vai ao encontro do recente estudo e atualização na área psicomotora de Fonseca (2012, 2018), dando destaque à confluência Neuropsicomotora que proporciona essencial esclarecimento nos processos de aprendizagem, habilidades e potencialidades.

No portal de Periódicos Capes, procedeu-se a pesquisa da seguinte maneira: utilizando-se os descritores, na língua inglesa, *gifted or giftedness and enrichment and psychomotricity*. Retornaram a de Vaivre-Douret (2011), denominada *Developmental and Cognitive Characteristics of High-Level Potentialities (Highly Gifted) Children*, publicada no *International Journal of Pediatric*, que tem por objeto a consideração do desenvolvimento de forma sincronizada da psicomotricidade, da afetividade e da sociabilidade nas crianças com superdotação a inteligência, alertando ser lesivo focar o desempenho de apenas uma área como a cognitiva em detrimento do corpo e dos domínios motores. Reforça ainda, em suas afirmações o alerta de que isso pode ensejar uma bolha intelectual e às custas das habilidades psicomotoras e criativas. Conclui que o sucesso precisa se desenvolver nas esferas social, educacional, profissional e afetiva:

condições favoráveis no ambiente da criança (sociocultural, educacional, socioafetivo, etc.) e uma boa saúde física e mental promove a realização das potencialidades de alto nível da criança ou a capacidade excepcional, sendo acompanhado por um desenvolvimento harmonioso da personalidade (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 10, tradução nossa).

A outra pesquisa, trata de atendimento em fase de enriquecimento publicada no *Spanish Journal of Psychology*, intitulada *Effects of a play program on creative thinking of preschool children*, de Garaigordobil e Berrueco (2011). Neste, o objeto é um programa de jogo no desenvolvimento da criatividade infantil, mostrando a necessidade de práticas psicomotoras. A pesquisa (GARAIGORDOBIL; BERRUECO, 2011) deixa claro a importância da corporeidade, da psicomotricidade nas práticas educativas no desenvolvimento. O programa de intervenção seguiu uma linha psicoeducacional, com atividade semanal de 75 minutos de jogos. As atividades foram realizadas com 53 participantes, sendo que, a amostra total foi de 86 participantes, porque 33 foram do controle, com idade entre 5 e 6 anos. O local utilizado foi uma sala de psicomotricidade. Os resultados da ANOVA (software) mostraram que o programa aumentou significativamente a criatividade verbal (fluência, flexibilidade, originalidade), criatividade gráfica (elaboração, fluência, originalidade) e comportamentos e características da personalidade criativa.

Esta pesquisa demonstra a importância de atividades de jogo, lúdica, psicomotoras no desenvolvimento e melhoria de desempenho, sendo argumento positivo ao presente estudo que também pretendeu analisar se a intervenção altera o desempenho da criatividade dos participantes.

Pesquisas em fontes específicas como *Gifted and talent international, Roeper Review, Gifted Ability Studies* encontrou-se programas de enriquecimento com trabalhos de dança, artes, que na intervenção do projeto em tela tentará ser aplicada em formato de atividades lúdicas com fim omnilateral, sem fragmentação do intelecto, movimento e afeto/emoção.

Os estudos e atuação de Shaunessy e outros que, como publicado no *The Journal of Secondary Gifted Education* em (2006) verifica as questões afetivas, emocional e sua importância nos estudantes de alto desempenho até os dias atuais. Corroborando assim, para a atenção das esferas afetivas, cognitivas e ainda motoras no atendimento desse público.

Por outro lado, há várias pesquisas que relacionam a psicomotricidade ao melhor desempenho na área de linguagens, escrita, oral e a própria alfabetização (SOUZA NETO et al., 2005; PELLEGRINI et al., 2006; VIGOTSKI, 2009; PIAGET, 2010; ROSA NETO, 2004, 2015; FONSECA, 2012, 2018), demonstrando a relevância da corporeidade no processo educacional.

Assim, considera-se que esta proposta apresenta relevância social e acadêmica como sugere Cozby (2011).

3 MÉTODO

3.1 PROCEDIMENTO ÉTICO

Esta pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, do tipo quase experimental, que teve uma observação sistemática incluindo equipamento de vídeo gravação. Vinculada ao Projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (CAAE: 47138415.0.0000.5398), respeitando-se as condições estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2016). Todos os participantes envolvidos, estudantes, pais e/ou responsáveis foram informados sobre os das atividades a serem realizadas. Os participantes concederam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Os participantes foram anteriormente indicados com altas habilidades/superdotação. Eles estão ligados ao Projeto de Extensão AH/SD com o fim de avaliar e identificar esse público, que foi novamente renovado e segue para o quarto ano de funcionamento com o objetivo de construir coletivamente procedimentos. Executa ações de identificação e confirmação por meio de avaliação multimodal (testes, questionários e entrevistas), com os estudantes, pais e professores; elaboração juntamente com os professores dos procedimentos de identificação, planejamento e oferta de enriquecimento; e ainda, formação continuada das equipes das escolas envolvidas para essa temática e o planejamento do AEE a ser ofertado aos alunos confirmados com AH/SD. O local dessas ações são: no Centro de Psicologia Aplicada/FC, identificação e orientação; nos Laboratórios do Departamento de Educação e demais laboratórios parceiros do Campus da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, para o enriquecimento e avaliação psicomotora; e nas escolas envolvidas no projeto.

Vale esclarecer que, no Projeto de Extensão de AH/SD, que segue protocolo de avaliação multimodal e possui avaliação de um mesmo conjunto de habilidades por mais de um instrumento de medida, reconhecendo um instrumento ser mais sensível que outro em determinados contextos ou situações de aplicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), os

participantes ingressam em diferentes datas e que, em todos os casos é praxe a realização dos referidos instrumentos, somados aos seguintes instrumentos psicológicos e psicopedagógicos:

Termo de consentimento livre e esclarecido; Entrevista com o cliente - entrevista estruturada que busca levantar preferências escolares e atividades cotidianas; SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica; além de instrumentos junto à escola, com foco nos professores: Termo de consentimento; Roteiro de Entrevista; Escala para Avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores – revisada (SRBCSS-R); Lista base de indicadores de superdotação – forma individual; SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica; Boletim Escolar. E, ainda, para a avaliação junto dos responsáveis pelo estudante: Termo de consentimento; Anamnese; Roteiro de Entrevista - busca informações a respeito do desempenho e preferências acadêmicas do estudante e atividades cotidianas; Questionário Socioeconômico; Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS); SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica.

Elucida-se ainda que, na presente pesquisa, esses demais instrumentos não foram objeto de análise para comparação devido à extensão que demandaria e ao tempo que transcorre em um mestrado, porém, há agora com a conclusão desse, a acessibilidade de utilizar os dados aqui presentes com os mencionados dados e instrumentos, na realização de diversos estudos de caso.

3.3 LOCAL

A avaliação da Psicomotricidade é parte de Projeto de Extensão. A coleta de dados, porém, foi realizado no Laboratório de Ludopedagogia, localizado no Departamento de Educação, do mesmo campus, devido a necessidade de ambiente espaçoso que comporte a execução dos exercícios psicomotores elencados em ambos os instrumentos (TGMD-2 e EDM). Da mesma forma, o local do Programa de Enriquecimento, composto por 25 encontros com atividades diversas. Os demais instrumentos de reavaliação foram realizados no CPA.

Assim, teve início a Avaliação da Psicomotricidade seguido do seu Programa em estudantes com Altas Habilidades Superdotação, que se desenvolveu na seguinte ordem:

3.4 PARTICIPANTES

Oito estudantes identificados e avaliados com AH/SD, sendo 5 inscritos espontaneamente e 3 convidados para o Grupo Controle. Dos inscritos, quatro foram efetivos no enriquecimento e três no grupo controle. Assim, sete são os sujeitos nesse trabalho.

QUADRO 1 - Participantes

	Sexo	Idade	Denominação
Grupo Intervenção	M	9/10	n3
	F	9/10	n2
	F	11	n1
	F	11	n4
Grupo Controle	F	8/9	n6
	F	9/10	n7
	M	10	n8

Fonte: elaborado pela autora

3.5 INSTRUMENTOS

Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e Teste de Desenvolvimento Motor (TGMD2); Teste de Criatividade Figural Infantil -TCFI; a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC IV; Teste de Desempenho Escolar (TDE); Teste de Matrizes Progressivas – RAVEN, foram os instrumentos utilizados no procedimento de pesquisa a fim de alcançar os objetivos delineados, aplicados tanto no grupo participante do enriquecimento quanto no grupo controle.

3.5.1 Etapas do procedimento no grupo de enriquecimento e do grupo controle

Grupo Enriquecimento

ETAPA 1: Inscrições e esclarecimentos. Cinco inscritos para o Programa, sendo que quatro participaram até o fim; 3 participantes do grupo controle.

ETAPA 2: Aplicação dos testes Psicomotores (EDM e TGMD2).

ETAPA 3 - Intervenção semanal, num total de 25 encontros.

ETAPA 4 - Reaplicação dos instrumentos da área Psicomotora.

ETAPA 5 - Reaplicação dos instrumentos aplicados nos participantes na primeira bateria de avaliação ao iniciarem no Projeto de Extensão de Identificação de AH/SD, que avaliam habilidades das demais áreas, a saber: WISC IV, RAVEN, TDE e TCFI.

Grupo Controle

Etapa 1 – Convite aos participantes do Projeto de Extensão

Etapa 2 – Aplicação dos pré testes Psicomotores (EDM e TGMD2). Aplicação de instrumentos (WISC VI, RAVEN e TCFI) que ainda não haviam sido realizados

Etapa 3 – Espera de período mínimo correspondente ao Programa de Enriquecimento

Etapa 4 – Reaplicação dos instrumentos da área Psicomotora.

Etapa 5 – Reaplicação dos instrumentos aplicados nos participantes na primeira bateria de avaliação ao iniciarem no Projeto de Extensão de Identificação de AH/SD, que avaliam habilidades das demais áreas, a saber: WISC IV, RAVEN, TDE e TCFI.

3.6 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Abaixo, uma descrição dos instrumentos, que facilitará a compreensão da análise, considerando a seguinte ordem:

- **Escala de Desenvolvimento Motor Rosa Neto – EDM**

Após buscar por um instrumento específico de habilidades psicomotoras optou-se pela Escala de Rosa Neto (2015) que nesta versão, teve ajustes em relação à anterior – Artmed, 2002. Claro que, longe de demonstrar alto desempenho dos avaliados, era uma maneira de identificar habilidades ou dificuldades nas sete áreas de desenvolvimento motor e seus diferentes graus, de maneira psicométrica para, então, seguir com a intervenção e ter elementos comparativos com os demais instrumentos de avaliação de AH/SD.

A escala avalia componentes motores de sete aspectos interpretado em conjunto prescritivo de normas e orientações:⁵

Motricidade fina – é a coordenação viso manual (atividade mais frequente e mais comum no homem), ela inclui a fase de transporte da mão, seguida de uma fase de agarre e manipulação, o que dá um conjunto de objeto/mão/olho. Este processo exige a participação de diferentes centros nervosos, motores e sensoriais, para que na ação exista a coincidência entre o ato motor e uma estimulação visual percebida. Em indivíduos não videntes transfere-se a percepção visual para outro tipo de informação.

Motricidade global – é a capacidade do indivíduo de, com seu ritmo, deslocamento, compreender-se melhor e buscar novas informações. A perfeição progressiva do ato motor

⁵ Descrição dos aspectos e seus componente retirada do Manual de Avaliação Motora (ROSA NETO, 2015)

implica num funcionamento global de seus mecanismos reguladores. O movimento global é sempre sinestésico, tátil, labiríntico, visual, temporal, etc. Os gestos, atitudes, deslocamento, ritmo das crianças permitem conhecê-las e compreendê-las, às vezes, melhor do que palavras.

Equilíbrio – está vinculado à ideia do tônus postural, ou seja, postura corporal que sejam corretas e economizem energia, para que não ocorra a fadiga corporal, entre outros. O equilíbrio é o estado de um corpo quando forças distintas atuam sobre ele e se compensam e anulam mutuamente. Em tudo deve ter o equilíbrio, para andar, para sentar, para ficar em pé – isto feito dinamicamente ou estaticamente. É base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais.

Esquema Corporal – é a imagem do corpo, o modelo postural que cada um tem, e a construção desses esquemas é feita através da organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dos do mundo exterior. A elaboração dos esquemas corporal segue as leis da maturidade céfalo-caudal e próximo-distal. Os primeiros contatos corporais que a criança percebe, manipula e joga, são seu próprio corpo: satisfação, e dor, choro e alegria, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas, etc., e este corpo é o meio da ação, do conhecimento, da relação. É a consciência corporal.

Organização Espacial – é compreender as dimensões do corpo com o espaço que é finito e com o infinito, ou seja, a organização espacial depende ao mesmo tempo da estrutura do nosso corpo, como, da natureza do meio que nos rodeia e suas características. Representa uma forma de equilíbrio. A evolução da noção espacial destaca a existência de duas etapas: uma ligada à percepção imediata do ambiente e outra baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual. A visão, a audição, o tato, a propriocepção e o olfato, contêm as informações dos objetos que ocupam o espaço, porém, é a atividade perceptiva que estabelece um significado para estes sentidos.

Organização Temporal – as duas vertentes desta definição: a ordem e a duração, quando a primeira define a sucessão que existe entre os acontecimentos; uma sendo continuação da outra em uma ordem física; e a segunda permite a variação do intervalo que separa o início e o fim do acontecimento. A organização temporal inclui a dimensão lógica, a dimensão cultural e os aspectos de vivência. A orientação espacial designa nossa habilidade para avaliar com precisão a relação do nosso corpo com o meio ambiente, e a efetuar as modificações no curso de nosso deslocamento.

Lateralidade – é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo (mão, olho, perna e ouvido). A lateralidade acontece em virtude de um predomínio que outorga a um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor.

Linguagem e Pensamento: A linguagem é uma dimensão essencial do ser humano. É um conjunto de capacidades específicas do ser humano. Esta função semiótica cumpre uma variedade de funções: representar conceitos, dar forma e sentido na fala, etc.

- **Teste Global de Desenvolvimento Motor - TGMD2**

O TGMD-2 (Test of Gross Motor Development – Second Edition) é a segunda edição do TGMD (Test of Gross Motor Development) criado em 1985 pelo Dr. Dale Ulrich do Laboratório de Cinesiologia da Universidade de Michigan. O TGMD-2 é um teste referenciado por norma e por critério que avalia o desenvolvimento motor de crianças de 3 anos completos (3-0) a 10 anos e 11 meses (10-11). Composto de doze habilidades motoras fundamentais, subdivididas em dois sub testes compostos, um de seis habilidades motoras de locomoção (correr, galopar, passada, saltar com um pé, salto horizontal e corrida lateral) e outro de seis habilidades motoras de controle de objeto (rebatida, quicar, receber, chutar, arremessar e rolar) (ULRICH, 2000). Os itens apresentados no teste são divididos por critérios de execução, possibilitando a criança demonstrar competência na execução da habilidade avaliada. A habilidade correr, por exemplo, abrange quatro critérios, a saltitar abrange 5 critérios.

- **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC IV (2013)** avalia a inteligência a partir de quatro fatores: Índice de Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice de Velocidade de Processamento (IVP), além do Quociente Intelectual (QI) Total. O instrumento dispõe de 15 sub testes, sendo dez principais e cinco complementares. Neste estudo foram aplicados todos os sub testes justamente para avaliar todas as possíveis habilidades e ainda considerar as de melhor desempenho. A correção do instrumento é realizada de acordo com a idade do examinando, de modo que, para cada subescala é gerado uma pontuação total, bem como para o QI Total permitindo classificar o desempenho do indivíduo como: *Extremamente Baixo* (0-69), *Limítrofe* (70-79), *Média Inferior* (80-89), *Média* (90-109), *Média Superior* (110-119), *Superior* (120-129) e, *Muito Superior* (130 ou mais).

- **Teste de Desempenho Escolar (TDE)**, por Stein (1994). Para a avaliação do desempenho escolar dos estudantes, foi utilizado o TDE (STEIN, 1994). O instrumento foi desenvolvido para ser utilizado na avaliação psicopedagógica individual, que busca identificar, de uma maneira abrangente, quais áreas de aprendizagem estão menos desenvolvidas ou mais

desenvolvidas no estudante. Pode ser aplicado em estudantes da 1ª a 6ª série (2º ao 7º ano) do Ensino Fundamental, com algumas reservas pode ser utilizado em alunos do 7º e 8º. Sua aplicação é individual com duração de 20 a 30 minutos. Composto por três sub testes: a) Escrita, que consiste na escrita do nome do próprio estudante e de palavras isoladas em forma de ditado, b) Aritmética, que consiste na resolução oral de problemas e operações aritméticas por escrito, c) Leitura, que consiste na apresentação de um conjunto de palavras em que o estudante deverá fazer o reconhecimento, independentemente do seu significado, realizando a leitura das palavras em voz alta para o avaliador. Cada sub teste apresenta um uma lista de itens em ordem crescente de dificuldade, e apresentados ao estudante independentemente do ano escolar e interrompido quando o aplicador reconhecer que o estudante não consegue mais responder aos exercícios devido ao seu grau de dificuldade. O Escore Bruto (EB) de cada sub teste e o Escore Bruto Total (EBT) de todo o instrumento são convertidos por meio de uma tabela que permite a classificação: superior, médio, inferior para cada ano escolar. Além das tabelas por ano escolar o instrumento disponibiliza uma tabela por idade, para estimar o Escore Bruto por sub teste e no Total. A partir da avaliação inicial, os resultados permitem estabelecer um plano de atendimento específico para cada aluno. O instrumento foi submetido a diferentes testes para estimar a confiabilidade e validade do instrumento. A análise de consistência interna foi empregada em cada um dos sub testes. Os escores nos itens e no total foram calculados para os sub testes obtendo-se a média, desvio padrão de cada item, bem como o coeficiente de correlação item-total e o coeficiente alfa que estima o coeficiente de fidedignidade (ATHAYDE et al., 2014; GIACOMONI et al., 2015). O Teste de Desempenho Escolar (TDE) foi desenvolvido a partir da moderna metodologia de construção de instrumentos, que emprega itens em escala. O TDE é um instrumento psicométrico que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. O teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do primeiro grau, ainda que possa ser utilizado com algumas reservas para a 7ª e 8ª séries. Cabe ressaltar que o processo de concepção do TDE está fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira, visando preencher a lacuna existente de instrumentos de medição psicopedagógicos validados e padronizados para o nosso país. O TDE é composto por três sub testes - Escrita - escrita de nome próprio e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; Aritmética - solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito; Leitura - reconhecimento de palavras isoladas do contexto. Materiais que compõem o TDE - Manual para Aplicação e Interpretação; Folha do Examinando para o Sub teste de

Leitura; Crivo para Correção do Sub teste de Aritmética; Ficha do Examinador para a Aplicação do Sub teste de Escrita.

- **Teste de Matrizes Progressivas – RAVEN** – Desenvolvida por John C. Raven na Universidade de Dumfries, Escócia, foi padronizado e publicado em 1938. Anteriormente nominada Matrizes Progressivas Standard (Standard *Progressive Matrices* – SPM), e conhecida no Brasil como Escala Geral. Planejada para abranger todas as faixas de desenvolvimento intelectual. Constituída por três séries de 12 itens: A, Ab e B. Os itens estão dispostos em ordem de dificuldade crescente em cada série, sendo cada série mais difícil do que a série anterior. No início de cada série são sempre colocados itens mais fáceis, cujo objetivo é introduzir o examinando num novo tipo de raciocínio, que vai ser exigido para os itens seguintes. Os itens consistem em um desenho ou matriz com uma parte faltando, abaixo do qual são apresentadas seis alternativas, uma das quais completa a matriz corretamente. O examinando deve escolher uma das alternativas como a parte que falta. A escala colorida recebe este nome porque a maior parte de seus itens são impressos com um fundo colorido, cujo objetivo é atrair a atenção e motivar as crianças pequenas. Esta escala foi revista em 1956 por seu autor, que modificou a ordem de dois itens, alterou o desenho de algumas alternativas de itens e mudou as alternativas de alguns itens de posição. Desde essa revisão o teste não foi mais modificado. O teste foi elaborado tendo como base o referencial da teoria bi fatorial de Charles Spearman e tem como objetivo avaliar o que o autor define como capacidade intelectual geral – fator “g”, a capacidade educativa. O outro componente é a capacidade reprodutiva, que é avaliada por testes de vocabulário, como as escalas Mill Hill e Crichton, não publicadas no Brasil. A capacidade educativa consiste em extrair novos insights (compreensões) e informações do que já é percebido ou conhecido.

- **Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI⁶** -. O teste “Avaliação da Criatividade por Figuras” está composto por três atividades diferentes: Construindo Figura, Completando Figuras e Linhas. O manual apresenta detalhadamente os passos necessários para a avaliação de cada uma das características criativas e seu lançamento na folha de correção, assim como a síntese e interpretação dos resultados. Recomenda-se a leitura dos dois exemplos de correção apresentados antes de realizar a primeira análise. A correção do teste possibilita a avaliação de treze indicadores ou características criativas nos desenhos, o potencial criador: Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Expressão da Emoção, Fantasia, Movimento, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contextos, Combinação, Extensão de

⁶ As informações foram reproduzidas a partir do Livro de Instrução, de Nakano, Wechsler e Primi, 2011.

Limites e Títulos Expressivos. Após a interpretação de cada uma destas características se obterão informações sobre as áreas mais fortes de cada indivíduo para expressar a criatividade assim como suas áreas mais fracas, que necessitariam de maior desenvolvimento para uma plena expressão criativa para finalidades específicas. O desempenho será considerado segundo duas grandes faixas: Média, Acima da Média ou Superior; Abaixo da Média ou Inferio. (NAKANO, WESCHLER, PRIMI, 2011).

3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.7.1 Pré-teste e Pós-teste WISC IV, TDE, RAVEN e TCFI (figural)

Os participantes da pesquisa n1, n2, n3, n4 e n8 foram avaliados pelos instrumentos acima mencionados antes do início do programa de enriquecimento. Assim, a coleta de dados foi a apuração no prontuário de cada um dos participantes, levantando-se os instrumentos, conferindo-os e anotando os resultados. Isso foi feito após o programa de enriquecimento e a aplicação dos pós teste, ou seja, após da reaplicação dos instrumentos psicomotores e desses mesmos instrumentos, na fase de apuração e análise dos dados.

Somente o n6 e n7 tiveram que fazer pela primeira vez o TCFI, o WISC IV e o RAVEN, na mesma época dos instrumentos psicomotores, pois tinham o indicativo apenas da escola (TDE). Sendo assim, foram convidados a participar e deram início nas avaliações do Projeto de Extensão de AH/SD. Por isso, a mestranda pode acompanhar a realização dos mesmos juntamente com a psicóloga aplicadora, integrante do projeto.

Na fase após o enriquecimento, os instrumentos foram aplicados com agendamento prévio.

3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, teve uma consulta, verificação e conferências dos resultados dos instrumentos dispostos em papel físico, no prontuário da cada participante, em relação aos instrumentos de inteligência, criatividade e desempenho escolar. O lançamento desses resultados de cada instrumento, pré e pós, em tabelas conjuntas foi uma maneira escolhida para visualizar as diferenças de desempenho, antes do Programa de Enriquecimento e Pós Programa de Enriquecimento. Quanto aos instrumentos de avaliação psicomotora pode-se observar

metodologicamente com o uso da reprodução das filmagens, com as anotações e lançamentos dos resultados no momento da aplicação, sendo isso primordial para uma correta análise por se tratar de movimentos. Norteados pelo manual de aplicação e folha de respostas, analisou-se com recurso de vídeo gravação, a reprodução da aplicação dos instrumentos psicomotores, que foram acompanhadas durante a execução por universitários integrantes do Projeto de Extensão do curso de Educação Física da Universidade sede da pesquisa (declaração em anexo). Os instrumentos psicomotores do grupo controle (n6, n7 e n8) foram corrigidos por esses integrantes. Assim, todos os instrumentos que necessitavam de correção, foram mais de uma vez verificados sua assertiva e lançados em tabelas para a verificação e comparação. O instrumento EDM ainda teve o resultado de cada participante disposto em gráfico. Os gráficos puderam ser colocados lado a lado para facilitar a análise das diferenças e simetrias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PSICOMOTOR

Um Programa de Enriquecimento tem como origem o atendimento educacional especializado – AEE. A Resolução do CNE n.º 2/2001 indica no artigo 8º, inciso IX, atividades que favoreçam o aluno que apresente AH/SD, o aprofundamento e o enriquecimento curricular. Mais tarde, a Resolução do CNE n.º 4, de 2009, institui diretrizes a esse atendimento. Algumas delas são para contemplar o artigo 24 da LDBN (BRASIL, 1996).

Ambas as resoluções (BRASIL, 2001, artigo 11, 2009, art. 7º) estabelecem o atendimento por meio de enriquecimento curricular aos estudantes com AH/SD, além das escolas públicas de ensino regular, em interface com instituições de ensino superior e institutos com intuito ao desenvolvimentos e promoção de pesquisas.

4.2 ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

Denominado de enriquecimento extracurricular para estudantes com altas habilidades/superdotação em psicomotricidade, com atividades lúdicas. A ênfase em corporeidade, na área psicomotora, teve como finalidade trabalhar simultaneamente emoção, cognição e motricidade, estabelecendo atividades corporais juntamente com a respectiva elucidação teórica, além de trazer atividades interdisciplinares e com conexão de causas e efeitos. Assim, buscando a percepção corporal, a conscientização da imagem corporal, dos sentidos corporais e suas respectivas funções no organismo, com estudos e práticas de yoga, danças rítmicas e expressão corporal, jogos e outras atividades motoras, a fim de atingir potencial habilidade nas áreas de pertinência, como: habilidade cinestésica-corporal, habilidade espacial, linguagens e, por consequência, habilidades interpessoal e intrapessoal. (MARINHO, 2007; CARVALHO, 2012, ROSA NETO, 2016)

Alinhado às afirmativas do MEC/SEESP que procura implementar Políticas Públicas da Educação Especial baseada na identificação de oportunidades, estímulos iniciativa, geração de oportunidades (BRASIL, 2007), foi realizada a intervenção, com fundamentos quanto às teorias de aprendizagem baseado em: Vigotski, da necessidade sócio cultural no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, mediado de forma significativa e direcionada, trazendo o conhecimento historicamente produzido e impulsionando à novas aquisições tanto qualitativas

quanto quantitativas das habilidades potenciais previamente apresentadas pelos estudantes; em Gardner (1999) que estabelece múltiplas inteligências e pontua a necessidade de perceber e trabalhar a alta habilidade da inteligência demonstrada no indivíduo, ou seja, considerar o alto desempenho nas diversas áreas, em uma ou mais. Além disso, norteava nas atividades a atenção da pesquisadora quanto aos comportamentos caracterizados por Renzulli (2005) dos estudantes com altas habilidades/superdotação: comprometimento com a tarefa, criatividade e desempenho acima da média.

Destaca-se aqui, dentro da importância de oferecer práticas diversas, de formas variadas, não se deteve os trabalhos à determinada tendência pedagógica, excluindo-se outra, ou mesmo quanto aos teóricos da psicologia da aprendizagem, que ora também buscou orientação em Piaget, que trata da afetividade e função cognitiva como inseparáveis de toda conduta, de uma estreita correspondência em suas transformações (PIAGET, 2014).

O conteúdo também teve por base (à época em caráter provisório e atualmente promulgada com os mesmos textos de referência) as instruções da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017, 2018) que propõe uma imersão de estudos sobre o corpo humano e seus sistemas, dos sentidos do corpo e seus órgãos receptores, partindo do conhecimento individual e com uso da dialética conjunta a atividades físicas que foram desenvolvidas pela pesquisadora, elaborando-as e realizando-as nos encontros, dividida em três momentos distintos: inicial – aquecimento; intermediário – desenvolvimento; relaxamento – conclusão.

Dessa forma, as atividades foram de instrução e conteúdo do corpo humano, de jogos, danças, yoga e expressão corporal (CAVALARI, 1996; AYOUB; 2001; FREITAS, 2004; TOMPOROWSKI et. al, 2015) todos com pertinência nas habilidades perceptivas (estímulo visual, auditivo, tátil, olfativa e gustativa), articulando a consciência corporal, aspectos e componentes da motricidade e da linguagem (escrita, falada, corporal), inteligência corporal-cinestésica, inteligência espacial, a inteligência interpessoal e intrapessoal, considerando os centros cerebrais superiores (ANTUNES 2003; DORIA, 2004; ROSA NETO, 2005; BRASIL, 2006; VYGOTSKY, 2009; ROSA NETO, 2015).

Esses encontros tiveram a presença de diversos materiais e recursos de estímulos, principalmente para atender o processo de aprendizagem das áreas de cognição, motora e afetiva apontadas acima.

Uso de recurso de jogos, objetos de variadas formas geométricas, texturas e relevos, sons com instrumentos de percussão, músicas rítmicas e de diversas culturas, mapas

geográficos, alimentos diversos (frutas, legumes, doces, salgados), temperos, chás, essências, folhas, sementes, terra. Todos foram instrumentos e recursos para mediar a construção de criatividade, de vivências diversas, da arte, atentando-se ser esta “o social em nós” (VIGOTSKI, 1999), exercitando também como propõe Vigotiski (2009) conexões cerebrais que são formadas nas atividades externas do ser humano, por meio do uso de ferramentas e do uso de sinais externos, encarregando-se da formação de novas funções psíquicas superiores.

Preocupou-se na escolha dos jogos, observar a classificação de jogos de exercício (E), símbolo (S), acoplagem ou construção (A) e regras (R), destacando no seu uso a necessidade da percepção e da intencionalidade da pesquisadora como mediadora (KOBAYASHI, 2009). Com os objetos de diferentes características, até mesmo perecíveis, tecidos, bolas, arcos, teve-se como finalidade as práticas psicomotoras, com sugestões, inclusive do Manual de Avaliação (ROSA NETO, 2015, p. 102).

As atividades práticas e teóricas contemplaram ainda danças de variados ritmos (FREIRE, 2001; FREITAS, 2004, COSTA, 2015), práticas de yoga (CHAVES et al, 2010; MARTINS; CUNHA, 2011; SILVA, 2013; ROSSI; MIZUNO, 2016) e exercícios de expressão corporal (ANDRADA; SOUZA, 2015). Elas eram planejadas previamente e elaboradas em uma sequência didática, partindo do tema geral: corpo. O alinhamento e articulação (práxis) de conteúdos teóricos e práticos foi buscado a todo momento (SOUZA NETO et. al, 2005). O ambiente para a realização das atividades, o laboratório de ludopedagogia da Universidade, a utilização de outros laboratórios do *campus*, e o próprio entorno externo, repleto de árvores, pássaros e outros animais silvestres ali presentes no intuito de enriquecer as possibilidades foi explorada intencionalmente para enriquecer as práticas.

Em delineamento histórico cultural (VYGOTSKY, 1999; 2004; 2009) de tendência pedagógica, considera de extrema importância a diversidade de estratégias para a construção do enriquecimento (ALEXANDRA RONDINI; PEREIRA, 2016), à medida que, o reconhecimento de possíveis habilidades sustenta que, um conteúdo só pode ser bem compreendido quando surgem vivências de compreensão convincentes, quando há relevância do que foi apresentado com as formas de representação que façam sentido para o estudante (BRASIL, 2006). Nessa concepção, de identificar as diversas necessidades dos alunos, harmoniza-se à educação inclusiva e sua dimensão da educação especial, no caso, os educandos com AH/SD.

Todas as atividades práticas foram gravadas por meio de câmara audiovisual (câmara *handycam HDR-CX190, 5.3 mega pixels*, da marca Sony), garantindo a anotação de registro

com fidelidade ao ocorrido, da mesma forma a aplicação dos instrumentos psicomotores para o devido preenchimento das tabelas de aplicação tanto do instrumento TGMD-2 quanto da EDM, auxiliando na coleta de dados e servindo de fonte futura para análise de dados, observações e conclusões posteriores embasadas na literatura de referência (COZBY, 2003). Dessa metodologia, pode-se aferir além da circunscrição psicométrica, identificação e anotação de dados qualitativos (GUNTHER, 2006).

Para tanto, foram elaborados planos de atividades para cada encontro, nos quais foram explicitados a sequência didática proposta. Entretanto, houve momentos que foi necessário o imprevisto, valendo-se do que era trazido pelos participantes e trabalhado no contexto ora apresentado, direcionando-se então, aos objetivos prévios.

Os registros de planos de atividades e observação de gravação em ações/comportamentos individualizados e em grupo dos participantes auxiliaram ao plano seguinte do próximo encontro.

4.3 INTERVENÇÃO

A intervenção da execução do Programa de Enriquecimento foi realizada em 25 semanas, com início em 10 de maio de 2017, interrupção entre o dia 13 do mês de julho e retorno no dia 16 de agosto de 2017, com encontros semanais de uma hora e meia, das 17 horas e 30 minutos às 19 horas, seguindo-se até o dia 29 de novembro de 2017, promovendo atividades lúdicas com ênfase na psicomotricidade. Abaixo, a descrição de cada encontro/dia de enriquecimento, com observações de relevância, sequência da execução do plano do dia e ao final, a indicação das habilidades trabalhadas (motoras, cognitivas afetivas/emocionais), com destaque, no dia com os sujeitos participantes.

1º Encontro – n1, n2, n3, n4. Início: Aquecimento - Apresentação entre os integrantes do grupo. Formação em roda e perguntas dinâmicas sobre idade, nome, local de nascimento de cada um. Eles foram convidados a explorar o laboratório de ludopedagogia. Verificaram o que havia nos armários, a divisão dos materiais pedagógicos nos armários dispostos em “U” na sala: armário de matemática (jogos, sólidos geométricos, ábaco, material dourado, blocos lógicos, blocos de montar); armário de linguagem (jogos diversos, alfabeto móvel, alfabeto silábico), armário de ciências naturais (globo terrestre, livros, quebra-cabeça do corpo humano, jogos de montagem de paisagem rural, natural e urbana). Ao final, pode-se estimular a comunicação e expressão da nova situação, principalmente ao meio e aos pares. **Habilidades trabalhadas:**

motricidade global, organização espacial, esquema corporal, linguagem corporal e oral. Atenção, respeito, socialização, identificação, ampliação de mundo. **Objetivos:** integrar o grupo, ambientar e instigar às descobertas sobre si e o do mundo

2º Encontro – n1, n2, n3, n4. Início: Reapresentação – recordando nome e idade de cada um, em roda, com uma bola para passar ao outro e fazer uma pergunta. Desenvolvimento: Nos primeiros encontros, foram desenvolvidos conteúdo dos Sistemas do Corpo Humano. Neste, o plano de atividades incluiu um questionário inicial (APÊNDICE 1), seguido por apresentação de um vídeo com imagens, explicando um a um sistema do corpo. O questionário teve a finalidade de sondagem sobre o conteúdo, verificação das condições prévias e das possibilidades de trabalho com o tema proposto. Nesse dia os sistemas apresentados foram: Sistema Muscular, Esquelético, Digestório, Nervoso. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, organização temporal, esquema corporal, tônus muscular, respiração, linguagem oral, memória, atenção. Despertar o interesse de conteúdos de ciências naturais e a consciência corporal. **Objetivos:** integrar o grupo, despertar o interesse sobre os Sistemas do Corpo Humano e praticar consciência corporal.

3º Encontro - n1, n2, n3, n4. Houve uma visita pré-agendada ao Laboratório Didático de Anatomia do Departamento de Ciências Biológicas, da Faculdade de Ciências. O técnico de laboratório foi quem nos recebeu e apresentou toda a estrutura e materiais que possuem. Mesas e bancadas de inox, pias e gabinetes, quadro branco e projeção, um esqueleto humano, peças humanas do acervo didática de material cadavérico humano. O interesse, as perguntas, e a curiosidade foram muito intensas, aproveitaram muito, fizeram perguntas e puderam complementar o estudo realizado nos dois encontros anteriores. As perguntas foram mediadas sempre com outras indagações e a resposta só era dada se eles não a apresentassem antes, pois, em várias vezes, foi apenas confirmada. Eles antecipavam antes do técnico, ou da pesquisadora mediadora. Finalização - nos dirigimos ao laboratório de Ludopedagogia e lá eles puderam desenhar em cartolina, utilizar materiais como bexigas, massinhas e confeccionar as estruturas humanas que quisessem. Avaliação final pode-se concluir: de extremo interesse, curiosidade e participação ativa, com muitas perguntas e associações foi o comportamento apresentado por todos os participantes. Nenhum pouco de medo foi apresentado ou nojo por parte dos sujeitos. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, organização espacial, postura e esquema corpora. Motricidade fina. Atenção, interesse e cognição, curiosidade, questionamentos e apreensão científica, conteúdo teórico-prático de ciências naturais. **Objetivos:** aliar teoria à prática com vivências sensoriais.

4º Encontro - n1, n2, n3, n4. Apresentação – conversa inicial, retomando. Lembrando os nomes e idades dos participantes, entre eles. Atividade de aquecimento (estimulando a expressão oral dos participantes) – a fim de gerar interação entre os participantes, sentamos em círculo e foi estimulado que falassem sobre a semana que tiveram. Passou-se a aproveitar a fala deles e fazer perguntas com base no que traziam.

QUADRO 2 – reprodução de diálogo de atividade do dia 4⁷

Enunciado de estímulo deles.: n1 disse que a mãe ainda estava no Belém do Pará
Mediadora: Onde fica Belém do Pará?
S: No Paraguai
Mediadora: Paraguai é outro país. Belém do Pará é no Brasil
N2: no Pará
Mediação: E em qual região
Todos: sem resposta
Mediadora: Sugeri para pegarmos o Globo
Assim foi feito.
Eu: pedi que achassem primeiro o Brasil, depois Belém do Pará, São Paulo
Todos: foram procurando e falando, até acharem
Mediadora: É longe?
N1: Muito, de carro demorou 3 dias.

Desenvolvimento: Retomada dos Sistemas do Corpo Humano. Provoações de quais sistemas vimos na semana anterior. Eles foram lembrando, alguns sistemas, alguns órgãos e apontando a qual sistema pertence. Continuação dos demais Sistemas no vídeo. Sistema circulatório, Respiratório. Uma observação durante esse encontro foi de muita conversa sobre a escola, reclamações e comparações com o que estavam tendo a possibilidade de ver e conversar, refletindo com as limitações que sentem na escola. Com isso, senti necessidade de permitir que falassem, colocassem seus incômodos que estavam precisando. Mesmo assim, teve-se um bom aproveitamento do conteúdo e das atividades. **Habilidades trabalhadas:** esquema corporal, organização temporal, respiração, postura, atenção, percepção intrapessoal. **Objetivos:** estimular conteúdo das ciências naturais, facilitar a compreensão do Sistemas do Corpo humano e duas funções.

5º Encontro – n1, n2, n3, n4. Identificando e explorando (vivenciando) os sentidos do Corpo humano – iniciamos com as noções gerais sobre os sentidos, os preceptores do corpo humano e os órgãos correspondentes a cada um deles. Trabalhos o Tato, a visão, a

⁷ Exemplo de como aconteciam o aproveitamento das falas e conteúdo dos participantes na mediação de novos conteúdos.

audição, o olfato e o paladar. Em seguida, trabalhou-se individualmente cada um deles, começando pelo tato. Utilização de uma caixa dos sentidos, encapada ludicamente, com uma abertura envolvida com TNT preto, dando acesso ao orifício de colocar a mão. Na caixa diversos objetos foram colocados, com formas, texturas e pesos variados. Uso de vendas, também de TNT. Cada participante que iria começar, colocava a venda primeiro e depois solicitava que colocasse a mão na caixa, pegasse um objeto e tentasse descobrir. Caso não conseguisse, pedia para ele descrever oralmente e a chance para descobrir passava aos demais. Assim, foi feito com todos. Finalização: roda de conversa e relaxamento, com comandos para sentir todas as partes do corpo, ativando e relaxando a musculatura dos membros, sentindo o coração, o batimento cardíaco, o movimento interno do corpo, até relaxar todo o corpo. Conclui-se a um grande interesse, aproveitamento e esclarecimentos que, até parecem simples, mas que os participantes desconheciam. Percebeu-se ainda uma mediação fluída e de grande envolvimento por parte dos sujeitos. **Habilidades trabalhadas:** esquema corporal, motricidade fina, motricidade global, linguagem oral, corporal e expressão corporal, com estímulo direto das funções sensoriais. **Objetivos:** identificar e explorar os sentidos do corpo humano, estimular a linguagem intrapessoal e interpessoal.

6º Encontro – n1, n2, n3, n4. Aquecimento – alongamento. Vivenciando os sentidos – audição e visão. Escolhi uma música em inglês e trabalhamos *“I can see clearly now”*, de Bob Marley (letra impressa e tradução, que foi mostrada somente depois de completar a atividade de tentativas de tradução). A finalidade foi perceber os diversos sons de uma língua diferente à nativa, cantar e identificar a pronúncia, o que diferencia da nossa língua nativa e fazer a leitura da letra e a tradução. Durante todo o processo da atividade foi provocada a participação ativa de todos, com ênfase na sonoridade. Conclusão: interesse e humor em relação a escrita da língua inglesa e do seu som. O n3 que tem um comportamento mais agitado participou bastante. **Habilidades trabalhadas:** esquema corporal, organização temporal, percepção auditiva e sonora, linguagem escrita e oral. **Objetivos:** despertar para a diferença do vernáculo materno com um estrangeiro, estimular as linguagens. Explorar a cultura diversa.

7º Encontro - n1, n2, n3, n4. Início: reunião dos participantes e explicação do que seria feito. Trabalhando o sentido do paladar e do olfato – utilizou-se frutas variadas cortadas em pedaços, cubos, rodela (banana, maçã, bolo, sachê de chás, uva, uva passas, castanha salgada). Também foi utilizado venda. Nessa atividade foi solicitado que todos usassem a venda, ao mesmo tempo, e fui distribuindo simultaneamente, com calma, para que todos

pudessem participar sem atrapalhar o outro. Ao final, a roda, como sempre situa, atribui avaliações da atividade realizada e integra os participantes. Concluiu-se, mais uma vez, a dinâmica eficaz que proporciona um trabalho com o ensino dos sentidos do corpo humano, muita curiosidade, humor e divertimento com aprendizagem. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, global e esquema corporal, organização espacial. **Objetivos:** identificar a especificidade de cada sentido, o respectivo órgão e suas funções proprioceptivas.

8º Encontro – n1, n2, n3, n4. Nesta atividade objetivou-se desenvolver a oralidade de gêneros textuais com o uso de uma história de conto de fadas. A proposta teve início com uma roda de conversa que foi dialogado sobre a temática gênero e conto de fadas. O que sabiam sobre o assunto, o que imaginavam. Depois, houve a leitura da história com o intuito de que anotassem personagens e acontecimentos, pois, iriam representá-la depois. Esta atividade gerou bastante interesse e exercício da expressão corporal, das linguagens oral e corporal e integração do grupo com a representação da história. (APÊNDICE 5). Conclusão: uma atividade que aparenta ter uma barreira com os estudantes, por talvez pensarem ser uma atividade escolar e gostam muito de situações que sejam bem diversos ao da escola. **Habilidades trabalhadas:** organização temporal e organização espacial, esquema corporal, linguagem oral e escrita expressividade. **Objetivo:** introduzir a representação e suas formas de fatos e sentidos.

9º Encontro - n1, n2, n3, n4 de participantes – Atividade corporal – retomada dos Sistemas Corporais, aula de Yoga; introdução, explicação, noções gerais (Yoga Sutra de Patañjili como manual), país de origem, teoria e prática. O conteúdo foi envolvendo-os com perguntas e respostas um do outro, noções prévias e curiosidades que traziam sobre o tema. Pode-se falar do *yamas* (não violência, não mentir, não exagerar, não roubar, desapegar); *nyamas* (contentamento, autodisciplina); *àsanas* (posturas); *pranayamas* (respiração); *pratyahara* (contenção dos sentidos); *dharana* (concentração); *dhyana* (meditação) e *samadhi* (integração). A finalização foi realizada com uma sequência de *àsanas* e foco na *pranayama*. Estes dois conceitos - posturas e respiração - foram os mais utilizados nos demais encontros nas atividades de yoga. Conclui-se que, a atividade gera curiosidade, com um senso comum prévio, de reconhecer o quanto é significativo uma explanação contextual e coma mediação que correlacione o conteúdo. **Habilidades trabalhada:** motricidade fina e global, esquema corporal, organização temporal e espacial, linguagem corporal. Com destaque para a consciência postural, respiração e postura. **Objetivos:** iniciar à cultura de yoga, da teoria à

prática. **Objetivos:** Trabalhar conceitos básicas de consciência corporal, exercitar alongamento, calma e concentração, percepção de modo geral.

10º Encontro - n1, n2, n3, n4. Aquecimento por meio de roda. Questionário do Corpo Humano e Sistemas e dos Sentidos. Atividades com uso dos tapetes – conferência das respostas do questionário com os participantes. Finalização: posturas de yoga, respiração. Autoavaliação oral de cada um. Habilidades trabalhada: motricidade fina e global, esquema corporal, organização temporal e espacial, linguagem corporal. Com destaque para a consciência postural, respiração e postura. O n3 apresenta maior dificuldade de concentração com a prática de yoga. O n1 vem demonstrando uma melhora postural, assim como o n2, que tem um comportamento muito participativo e dedicado nas atividades. O n4 apresenta momentos de atenção e outros bem difíceis, principalmente de implicância com o n3. **Objetivos:** avaliar a identificação conceitual dos participantes com o conteúdo apresentado e desenvolvido, iniciar à cultura de yoga, da teoria à prática, trabalhar conceitos básicas de consciência corporal, exercitar alongamento, calma e concentração, percepção de modo geral. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, esquema corporal, linguagem escrita e oral. **Objetivos:** identificar o aproveitamento e avaliar as atividades anteriores; ampliar as noções da yoga e sua prática com as implicações na respiração e postural.

11º Encontro - n1, n2, n3, n4. No início, como de costume forma-se a roda de integração, em seguida a mediadora solicita que peguem o tapete de ginástica (um para cada) para começar os exercícios de yoga (15 minutos), com música. Percebe-se claramente um maior domínio dos participantes com os exercícios. Apesar de em alguns momentos, o n3 não executar a todos. Atividade de pintura com pincel e guaxe, podendo desenvolver uma pintura livre em folha de papel sulfite ou cartolina. Nas atividades livres costumavam fazer imagens de corpo humano. Ao final, dança circular. Conclusão: obteve-se um aproveitamento geral com atividades corporais de harmonização e calma, seguida de uma atividade de concentração manual. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, equilíbrio, organização espacial e motricidade fina. Foco e concentração, consciência respiratória. **Objetivos:** Treinar as posições de yoga e estimular a autonomia quanto à sequência de movimentos nos exercícios. Melhorar a convivência, principalmente entre o n3 e n4, com a atenção habilidade interpessoal.

12º Encontro⁸ – n1, n2, n3. Atividade externa, passeio pelo bosque - sensações diversas em contato com a natureza, estímulos livres. Buscou trabalhar a motricidade espacial e o esquema organizacional com uma mediação disposta e com energia, aproveitando os diversos estímulos do meio. Trabalhou-se ainda, de forma intencional as percepções visuais, auditivas e olfativas. Explorando o viveiro a céu aberto onde está presente uma notável diversidade de aves, com uma quantidade de área verde significativa entre os prédios, com um mosaico de espécies nativas da flora do Cerrado e diversas espécies, com caráter lúdico-educativo e também científico. Exemplo foi ao encontrar um buraco no solo, a mediação perguntou: “Do que será este buraco?”. Disseram: “tatu”; “cobra”; até a n2 falar “coruja buraqueira”. Fez-se ainda uma atividade física ao ar livre. Retornou-se para o laboratório de ludopedagogia e encerramos o encontro. **Habilidades trabalhadas:** esquema corporal. Motricidade global, lateralidade e expressão corporal. **Objetivos:** proporcionar diversos estímulos sensoriais do meio.

13º Encontro -n1, n2, n3, n4. Atividade de Yoga, trabalhando os diversos componentes da motricidade com a ludicidade de prática de yoga e histórias. A história falada, com componentes de execução das posições de yoga – ásanas, simultaneamente à narrativa, propõe um tipo diferenciado de atenção e estimula a manifestação da expressão oral dos participantes e nota-se a necessidade de falar, contar, dos participantes Finalização com dança circular. **Habilidades trabalhadas:** Esquema corporal, linguagem oral, atenção e respiração. Motricidade global. **Objetivos:** treinar as habilidades posturais, de respiração e consciência corporal presentes nos exercícios de yoga e fortalecer a prática.

14º Encontro – n1, n2, n3, n4. Início: Exercícios de respiração e preparação do ambiente com tapetes. Desenvolvimento: Atividade de Yoga, com música. A participação, a autonomia, iniciativa são intensas. Muitas vezes a mediação fica em função do diálogo entre os participantes, das histórias que trazem para seus pares e essa necessidade comunicativa tenta-se aproveitar com as atividades do dia. Relaxamento. Quando há o relaxamento, por mais que possa demorar um pouco mais de envolvimento entre um e outro sujeito, o envolvimento termina por ser alto por parte de todos, com conseqüente harmonia no ambiente. Finalização: Jogo da memória e jogo de lançar argolas no alvo. **Habilidades trabalhadas:** Motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização temporal e

⁸ O participante n4 faltou.

espacial. **Objetivos:** Praticar consciência corporal, domínio respiratório e linguagem corporal e oral.

15º Encontro – n1 e n2 – Dança Circular, história e prática (pé de nabo); Jogo Imagem e Ação (mímica), introdução de conceitos e sinais utilizados para a comunicação não-verbal; Atividade de expressão facial e corporal. Fazer expressões das emoções (triste, feliz, zangado, alegre, cansado). Os participantes demonstram gostar muito, se divertem e interagem com intensidade. O domínio corporal apresenta grande evolução postural e agilidade na execução dos movimentos propostos; **Habilidades trabalhada:** motricidade fina e global, esquema corporal, organização temporal e espacial, linguagem corporal. Com destaque para a consciência postural, respiração e postura. **Objetivos:** Trabalhar conceitos básicas de consciência corporal, da teoria à prática coordenação motora global, calma e concentração, percepção rítmica e gestual.

16º Encontro - n1, n2, n3 e n4 - Laboratório de Química – Dois monitores doutorandos da Química. Ao seguirmos a pé (nos encontrávamos sempre no Laboratório de Ludo Pedagogia) para o laboratório de Química fomos conversando dos cuidados que deveríamos ter. Ao chegar, os monitores aguardavam as crianças. Já na entrada, um cartaz com os avisos sobre as regras de quem entra no laboratório. Os monitores se apresentaram e disseram o que fariam. Quatro experiências: “Pasta de Dente de Elefante”; “Espelho de Prata”; “Amoeba Caseira”. Os monitores pediram para os participantes se acomodarem nas bancadas de deram início. Eles distribuíram uma folha para cada um com a primeira experiência que seria feita, constando materiais, reagentes e o procedimento. Cada experiência feita foi narrada e descrito o passo a passo com cada componente que era usado. Houve uma excelente participação de todos. Puderam experimentar e conhecer as instalações do laboratório, instrumentos e maquinário. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, organização temporal, atenção, paciência e exploração da curiosidade científica, memorização de conteúdo teórico (leitura e explicação do passo a passo da experiência a ser feita). **Objetivos:** participar os sujeitos da estrutura acadêmica tanto física quanto pessoal do campus, identificar interrelações de conteúdo previamente visto nas atividades com as práticas e normas do laboratório de química.

17º Encontro - n1, n2, n3, n4. Danças, dança circular no mundo. Questionário sobre a visita no laboratório de Química. Ao término dos questionários atividade de yoga, com música e relaxamento ao final. O relaxamento foi realizado com pouca luz, música instrumental e sons da natureza e com orientações da mediadora nos seguintes termos:

“deitados, agora coloquem toda a extensão da coluna bem rente ao chão, com a superfície das costas toda no tapete de ginástica, respirar fundo e devagar, ao soltar o ar, sintam-se leves e vão sentindo como se os membros fossem desligando do corpo. Primeiro os pés, direito, esquerdo. As pernas, os joelhos, direito e esquerdo. Como se dormissem, até chegar no quadril, na cintura, desligando o abdômen, as mãos, direita, esquerda, os braços, o cotovelo, até chegar nos ombros, o peito. Sintam o coração bater, o fluxo de sangue que percorre todo o corpo, levando oxigênio com suas células, alimentando todos os órgãos do corpo. Relaxem a caixa torácica, os pulmões. Respirem devagar, acalmando o corpo. Relaxando agora o ombro direito, o ombro esquerdo, o pescoço, até o queixo, os lábios, a mandíbula, a boca, a língua, o nariz e faces. Relaxem os olhos. Descansem e respirem bem devagar. Sintam o ritmo do coração. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, equilíbrio, esquema corpora, tonicidade muscular, respiração consciente, postura, organização espacial e temporal. **Objetivos:** identificar e avaliar o aproveitamento nas atividades anteriores; mobilizar à consciência corporal, a percepção dos sentidos e à respiração, com a associação do conteúdo teórico dos Sistemas do corpo humano.

18º Encontro – Presentes n1, n2, n3. Atividade com exercícios de coordenação motora fina e estímulo da criatividade - Origami (nível inicial e médio), vídeo explicativo e livro. História do Origami, quem inventou e produção inicial.⁹ Material utilizado: folhas de papel sulfite coloridas. Os três participantes demonstraram muito entusiasmo, empolgação e alegria com o fato de trabalhar com Origamis. É impressionante como pode-se notar a alta atenção, foco e interesse durante as atividades. Assim, utilizando uma mesa redonda, todos ficaram acomodados nela. Integrados e importante registrar, ouvindo música. Sempre colocava músicas com frequência tranquila em atividades manuais. Ao final da atividade, houve uma curiosidade de um com outro e mesmo juntamente com a mediadora, que também confeccionou os origamis. Alto aproveitamento por todos tanto teórico quanto prático. Em atividades assim, sentados, chama-se a atenção deles sobre a importância da postura, lembrando-os quando preciso. A respiração também é indicada, a ser percebida e realizada conscientemente, mesmo nessas atividades com o corpo sentado. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, organização espacial, foco, postura, respiração e atenção. **Objetivos:** exercitar a motricidade fina, a atenção e foco, possibilitar a ação colaborativa.

⁹ Livro Brincando com Origamis: porta da imaginação, de Constância Maria Soares. São Paulo: Cortez, 2011.

19º Encontro – Presentes n1, n2, n3. Os trabalhos com o Origami despertaram muito interesse e nesse segundo dia, começamos direto com as atividades. Origami (avançado)¹⁰. Material utilizado: papel especial para dobradura e origami. Pode-se realizar origamis de maior complexidade. Todos manipularam de maneira firme, utilizando ambos as mãos, colaborando e explicando ao outro, com comportamentos solidários e dispostos. A música também estava presente. Ao final, a avaliação observada foi de alto desempenho prático, conseguindo, todos eles, uma construção correta de origamis dentro do proposto. A atividade com origamis exige uma sequência correta nas dobraduras, sendo necessário foco, atenção e memória. Eles fizeram também, uma exposição na mesa dos origamis, tiraram fotos e quiseram deixar na sala – Laboratório de Ludopedagogia, para enfeitar. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, organização espacial, foco, atenção, memória, colaboração. **Objetivos:** exercitar a motricidade fina e retomar às habilidades anteriores com domínio e identificar a evolução da prática como consequência da conduta que tiveram; exercitar a atenção e foco; possibilitar a ação colaborativa.

20º Encontro – n1, n2, 3. Atividade de Rolamento. A atividade de rolamento foi explicada e ato contínuo preparada com as disposições dos tapetes de ginásticas colocados seguidamente e rentes um ao outro. Realizou-se exercícios individuais e em duplas que exige colaboração mútua. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, equilíbrio, organização temporal e habilidades intrapessoais (interesse pelo outro, colaboração, proatividade). **Objetivos:** trabalhar a motricidade global dos participantes, equilíbrio e sintonia com seus pares, habilidade intrapessoal e organização espacial.

21º Encontro – n1, n2, n3 – participantes. Início: Atividade manual – utilizando recursos materiais de tesouras, lápis de cor, folhas, giz de cera com o objetivo de confeccionar desenhos, ou imagens livres. Desenvolvimento: cada um apresentou o que fez e o significado. Finalização: Alongamento. Os comportamentos observados foram de grande sintonia e interação entre os participantes, com paciência entre os pares e diálogo fluído. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, lateralidade das mãos, expressividade e comunicação ativa. **Objetivos:** estimular a representação por meio das artes manuais e proporcionar a expressão verbal.

22º Encontro – n1, n2, n3 – Aquecimento: alongamento no tapete (individual); Desenvolvimento: Sólidos Geométricos, verificar e construir as diversas possibilidades com

¹⁰ Idem.

as formas dos sólidos geométricos. Nomear as formas ao serem inqueridos. Descrever o que montaram. Finalização: Relaxamento. Concluindo que a exploração matemática com os participantes também desperta interesses e envolvimento intenso, sendo uma ótima aliada no desenvolvimento de habilidades psicomotoras e do seu próprio conteúdo. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, esquema corporal, raciocínio lógico, atenção e memória, expressividade. **Objetivos:** relacionar às formas e suas possibilidades de formação e construção; experienciar a paciência e a criatividade.

23º Encontro – n1, n2, n3. Dia – Aquecimento: Alongamento; Desenvolvimento: Sequência de exercícios de posturas, tônus muscular, impulsão, motricidade global, giros: estrelas, trabalhando o comportamento motor para possibilitar e jogo de bola com os pés (controlando a bola). Atividade que exigiu o que foi trabalho nos encontros anteriores, aproveitando e explorando as aquisições adquiridas. Percepção na prática do aumento de desempenho dos sujeitos e com atividades lúdicas, sem o viés avaliativo que, no entanto, demonstrou as condições atuais dos participantes em relação ao domínio dos diversos aspectos psicomotores. Finalização, sequência de respiração e alongamento. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, organização espacial, temporal e equilíbrio, esquema corpora, respiração e controle postural. **Habilidades trabalhadas:** motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, atenção e memória, expressividade. **Objetivos:** exercitar e demonstrar na execução dos exercícios as habilidades adquiridas.

24º Encontro – n1, n2, n3. Início: dança rítmica e de expressão corporal, movimentos globais (estrelas e giros com parada de mão). Um dos participantes demonstrou interesse em cuidar do som e do vídeo e assim o fez. Jogos – boliche (atividade coordenação motora global, mira, alvo). Finalização: sequência de exercícios ao ritmo da música *It's oh so quiet*. Em um primeiro momento, houve certa timidez dos participantes, mas logo se envolveram e permitiram-se agir nas atividades propostas. O recurso de projeção de vídeo com apresentação de danças foi um apoio muito importante no desenvolvimento das atividades. **Habilidades trabalhadas:** motricidade global, esquema corporal, organização temporal, ritmo, percepção musical, expressão corporal. **Objetivos:** estimular a percepção auditiva rítmica e organização espacial; experienciar sincronia de movimentos e tempo musical.

25º Encontro – n1, n2, n3, n4. Início, reunião para conversa. Falaram de tudo um pouco, todos os participantes (n1, n2, n3, n4) gostam de conversar e contar sobre as situações que estão vivenciando, da escola, do final do ano, dos acontecimentos em casa, do frequência e participação no programa. Assim permanecemos durante um bom tempo. Conversamos

sobre o término dos encontros, todos disseram querer continuar. Avaliação positiva ao fato de demonstrarem com firmeza o desejo por continuar nas atividades, mesmo diante das férias que se iniciaria. Fizemos atividade de yoga para o encerramento e foi agendado na semana seguinte para novas avaliações (os instrumentos de psicomotricidade pós intervenção).

Habilidades trabalhadas: motricidade global, lateralidade, equilíbrio e linguagem oral, habilidade interpessoal. **Objetivos:** identificar o histórico vivenciado por si com a participação no Programa de Enriquecimento, expressar sentimentos e vivências consideradas relevantes.

Os encontros, além dos planos específicos de atividade, tiveram em comum, todos eles, a atividade de respiração aspiração/expiração, estabelecendo o início do encontro para isso. Da mesma forma, na parte final, de conclusão do encontro, um relaxamento de chamada de consciência corporal, de postura corporal. Posicionados em círculo, com as pernas um pouco afastadas e paralelas, braços soltos, e olhando para frente, iremos respirar profundo e devagar, soltando o ar no mesmo ritmo. Em seguida, cada participante falava a palavra que simbolizava aquele momento.

Os dez últimos encontros fizemos lanche (lanches com frios, bolos, sucos) ao final. Percebeu-se que eles tinham fome porque vinham da escola direto para a atividade e se não comiam no caminho, acabavam ficando com fome. Este hábito desencadeou em um momento de interação, conversas, diálogos diversos, de calma e também possibilidades de falar do alimento, do comer e como comer, fazendo ligações com o Sistema Digestório visto nos primeiros encontros. Foi muito salutar esta prática que geralmente eram feitas nos 10 ou 15 minutos finais, precedido do lavar as mãos. A PPE n1 gostava de contar histórias nesse momento. Os demais ouviam atentamente. O pedir, o esperar, a paciência, o paladar, eram realizados com intensidade. Preparávamos a mesa juntos antes e arrumávamos ao término.

Importante ressaltar que, durante os encontros os participantes eram direcionados a organizar, guardar e ajudar com os materiais, o que era utilizado voltava ao lugar depois do uso. A todo momento eles eram lembrados sobre colaborar, cuidar.

Na análise dos vídeos pode-se constatar dificuldades nos encontros, às vezes complicação de relacionamento entre aos participantes que, no entanto, foram fatos isolados, os quais receberam mediação a fim de harmonizar no contexto de determinada situação.

O participante n4 teve 7 faltas ao todo. O n1, n2 e n3 não faltaram.

4.4 CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E EVIDÊNCIAS DO ESTÍMULO DE HABILIDADES PSCIMOTORAS NO PROGRAMA

As atividades podem ser englobadas em categorias de linguagem e pensamento, com manifestação corporal, oral e escrita, destacando-se três modalidades recursais: jogos, yoga e danças. A finalidade dessa categorização é trazer os argumentos e relevância de oferecê-las aos participantes e dos possíveis ganhos com seus efeitos no Programa de Enriquecimetno. Em vários momentos elas até se confundiram, fundiram-se, mas em cada modalidade houve fundamentos próprios para praticá-las.

O pensamento e a linguagem são conexos, dispendo de grandeza variável que se modifica no processo de desenvolvimento, em sentido qualitativo e quantitativo, de forma não paralela e desigual, constantemente convergindo e divergindo, cruzando-se, nivelando-se e alternando-se (VIGOTSKY, 2009, p. 111). O domínio de estruturas básicas da linguagem se concretiza em estruturas básicas do pensamento.

Vigotsky revela indiscutível, fundamental e decisivo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem o fato de depender dos instrumentos de pensamento e das experiências sócio culturais da criança.

Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta da linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKY, 2009, p. 149).

O processo de aprendizagem deve estar à frente do processo de desenvolvimento. Deve desencadear uma e motivar uma série de funções que se encontram em fase de desenvolvimento e na chamada zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 1995, 1996). Proporcionar isso é educação, com objetivos de desenvolvimento multilateral da educação especializada, mediada. Assim surgem as funções psíquicas superiores, a partir do desenvolvimento cultural.

Importante ainda destacar aqui o aspecto comum dos conceitos científicos da psicologia da aprendizagem no conjunto das disciplinas escolares, como a afirmação que todas as funções permeiam a tomada de consciência e a arbitrariedade (VIGOTSKI, 2009, VIGOTSKI et al., 2010; PIAGET, 2010). O período escolar é a fase sensível e no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação a ampliação e suplementação curricular, função do enriquecimento extracurricular, deve-se ser com apropriação desses fundamentos teóricos que norteiam e clarificam o processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2001, 2009, 2018).

O jogo como fenômeno cultural em sua perspectiva histórica é mais que uma atividade física, biológica, fisiológica ou mesmo reflexo psicológico. O jogo é uma função significativa, de fenômeno cultural, de vivências sociais diversas (HUIZINGA, 1971). Vigotsky (2009) enfatiza o jogo de papéis, sua importância nessas atividades, exercitando, arbitrando, conscientizando crianças para papéis sociais futuros. Piaget (2014) diz da importância dos jogos para o desenvolvimento das regras, da moral. São diferentes focos de abordagem com identidade na aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Os pesquisadores consideram os jogos adaptáveis aos animais e seres humanos. O que vem sendo estudado na neuropsicologia, demonstra que as formas de jogo dos jovens podem constituir importante otimizador do desenvolvimento cerebral. Como descreveram os psicólogos experimentalistas, parece ser essencial não só para o desenvolvimento físico, como também para o da cognição, da linguagem, das competências sociais, da regulação emocional e da criatividade (FEINSTEIN, 2006, p. 287).

Nos jogos e suas variedades próprias do simbólico possibilitam a proximidade do cognitivo ao afetivo, incentivando aos participantes manifestarem o imaginário, que expressa pensamento e sentimento (PIAGET, 2014).

Assim, com objetivo pedagógico os jogos foram utilizados, como no caso do jogo “Imagem e Ação” que, favorecendo a variedade simbólica dos elementos representados em cartas, o participante executa representações do símbolo proposta, ora com mímica, ora com desenhos. Nos jogos de peças geométricas “blocos geométricos” houve a possibilidade de criar e formar símbolos de forma livre.

Visando uma educação integral, além do intelecto e da formação para o mercado de trabalho, a prática de yoga vem trabalhar a formação moral, visando desenvolver a consciência e a benemerência (SILVA, 2013). Significa estar juntos, estabelece um momento de desenvolver a consciência e o controle do corpo juntamente com os pares quando em grupo.

A Yoga proporciona benefícios no funcionamento de todo o organismo, das funções psíquicas, tanto cognitivas como afetivas. Melhora a memória, reduz tensão emocional, a depressão, a irritabilidade e o stress. Promove maior sentimento de autodomínio. Em consequência da prática dos exercícios de yoga, há a possibilidade de melhorar ainda a coordenação motora e os processos de atenção e concentração (ANDRADE; PEDRÃO, 2005, p. 741).

Martins e Cunha (2011) observam um aumento progressivo da prática de yoga, uma cultura filosófica indiana milenar, correspondendo a busca de bem-estar e harmonia pelo Homem como um todo. No Brasil, suas bases começaram a ser estudadas e ensinadas no início

do século XX e atualmente, o yoga é classificado pela Organização Mundial da Saúde - OMS como uma prática mente-corpo e, recentemente, a Portaria 849/2017 do Ministério da Saúde a incluiu às diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS, assim como a dança circular, a arteterapia. Dessa forma, se importa à saúde, importa à educação.

A Organização das Nações Unidas - ONU entende e publicou recentemente a importância da prática da yoga para a paz, implementando o dia internacional da yoga, destacando as seguintes razões: “ioga é uma antiga prática física, mental e espiritual, originária da Índia. A palavra é derivada do sânscrito e significa “unir”, simbolizando “a união do corpo e da consciência”.¹¹(ONU, 2018). Revestidas de técnicas contemplativas, corporais e respiratórias, a yoga foi enfatizada exatamente nesses componentes nas atividades de enriquecimento. Por isso, previamente intencionou-se na intervenção a sensibilização do funcionamento do corpo humano com a exposição e atividades dos sistemas corporais e ainda dos sentidos e respectivos órgãos, trabalhando as habilidades perceptivas, considerando isso essencial para o início da prática de yoga e com as próprias características dela, de domínio e consciência corporal.

Após fazer uma apresentação sobre Yoga, sua origem, o país (mostrando a localização no globo e no mapa), sucintamente explicar as etapas do Yoga Sutra de *Pantañjali* adaptado para trabalhar com crianças (CHAVES et al., 2010; SILVA, 2013; ROSSI; MIZUNO, 2016), que são: viver junto; eliminar toxinas e pensamentos negativos; adotar uma postura correta; respirar bem, ter calma; relaxamento e concentração, passou-se então, para a prática.

A dança circular é derivada de uma mistura cultural, advindas de diversas localidades do mundo vivenciadas pelo bailarino alemão Bernard Woisen, favorecendo o trabalho em grupo (roda), com ritmos e coreografias simplificadas, fáceis de serem executadas em grupo. Possuem simbolismos de povos e características comuns como: despertam alegria, introspecção ou entrega, brincadeira, reverência, amizade, contato afetivo e outros (COSTA, 2015).

Assim, com atenção ao que proporciona, a dança circular foi recorrente nos dias de intervenção, principalmente com a música “Pé de Nabo”, do grupo musical Palavra Cantada. Gera momento de descontração e ao mesmo tempo exercita a motricidade global, lateralidade, organização temporal, equilíbrio em tom de brincadeira.

Os resultados estão apresentados com o máximo de indicadores possíveis, principalmente nesse primeiro momento de demonstração, com a finalidade de ser visível e acessível a verificação das diversas habilidades que os instrumentos psicométricos mensuram,

¹¹ Frase retirada do site de notícias: <https://news.un.org/pt/story/2018/06/1628022>

as diferenças, alterações, a realização de comparações e por ainda poder identificar o score bruto dos mesmos. Primeiro os resultados dos instrumentos psicomotores, EDM e TGMD-2 (SILVEIRA et al., 2016) em seguida os instrumentos WISC-IV, TDE, RAVEN e TCFI¹².

O tratamento, comentários, deduções e evidências serão apresentados nas discussões em que também se responderá as questões levantadas acima (p. 25).

São as hipóteses que foram objeto de estudo no presente trabalho e que, diante dos resultados dos instrumentos de cada participante, juntamente à descrição da atividade de intervenção descrita anteriormente, pretende-se aferir as respostas logo mais adiante. Para obter de forma individualizada e ter também um aproveitamento qualitativo dos dados coletados (GUNTHER, 2006), se apresenta abaixo, em tabelas seguida cada uma do respectivo gráfico, os resultados de todos os instrumentos aplicados nos participantes.

4.5 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE: PARTICIPANTES DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (n1, n2, n3 n4) E DO GRUPO CONTROLE (n6, n7 e n8)

4.5.1 Resultados Pré e Pós intervenção/enriquecimento na EDM

A EDM possui uma bateria de testes que consideram para a avaliação a observação das seguintes características e respectivos comportamentos:

- 1- A motricidade fina (óculo manual): tônus, dissociação segmentar corporal (braço, antebraço, punho, mãos), precisão, controle motor fino, controle da respiração, nível de atenção, concentração, memória e cognição, domínio lateral, respiração.
- 2- Motricidade global (coordenação): tônus, dissociação segmentar, harmonia corporal, controle motor amplo, agilidade, flexibilidade, velocidade, força e equilíbrio dinâmico.
- 3- Equilíbrio (postura estática): tônus, dissociação segmentar, controle postural, respiração, propriocepção, relaxamento, concentração, atividade cortical e alto nível de praxia motora, fatores psicológicos (intrapessoal, interpessoal, personalidade, comportamento).
- 4- Esquema corporal (imitação de postura, rapidez): tônus, dissociação segmentar, propriocepção, respiração, relaxamento, expressão corporal, imagem corporal e

¹² Os instrumentos da área da Psicologia são aplicados com Psicólogos do Projeto de Extensão e supervisionados pela Prof.^a Dr.^a Olga Maria Pianzentin Rolim Rodrigues (ANEXO 2)

cinestesia, percepções espaciais e temporais. A primeira etapa para crianças matriculadas na educação infantil (níveis 2-5) e de escolares do ensino fundamental (6-11 anos).

5- Organização Espacial: noção de direita e esquerda, percepção do corpo no espaço, orientação espacial, cognição e memória.

6- Organização Temporal (linguagens, estruturas temporais): percepção do tempo, ritmo, memória, atenção concentração, relógio biológico e orientação temporal (presente, passado, futuro).

7- Lateralidade (mãos, olhos e pés): de grande importância para a educação infantil, é observada a habilidade de lateralidade prevalente durante a aplicação dos anteriores.

As áreas estão apresentadas em tabela, que indica a idade cronológica em meses e o lançamento de 0, ½ (são considerados um lado e outro) ou 1 em cada nível de teste realizado (nível de 2 a 11) na área de motricidade fina. Nas demais áreas, não há meio certo, ou é 0 ou 1 conforme a execução correta ou não do teste. A visualização na tabela e no gráfico de referência a ela proporciona a identificação do desempenho ou não de maneira individualizada em cada área avaliada na EDM. Esses itens, na discussão dos resultados serão destacados na análise de cada sujeito participante a seguir.

4.5.1.1 Sujeito n1

Tabela¹³ 1 - Escala de Desenvolvimento Motor – EDM Pré Intervenção n1

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica – IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	130	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1/2	1/2	0	0	7	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

O instrumento da avaliação psicomotora da EDM, pré-testes, do sujeito n1, sexo feminino, com idade cronológica de 130 meses (10 anos e 10 meses), demonstrou limitações

¹³ Modelo de tabela incluído no material de aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor Rosa Neto (2015).

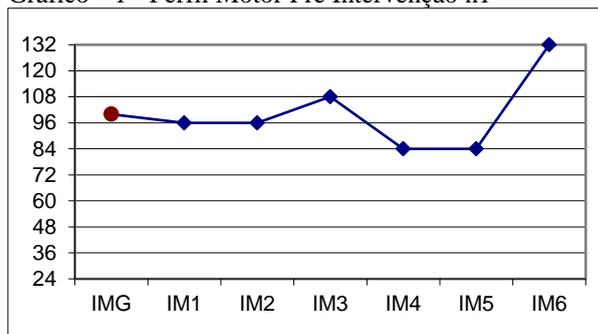
nas habilidades da motricidade fina, organização espacial, abaixo do esperado em motricidade global e esquema corporal e, superior na organização temporal (Tabela 1, Gráfico 1).

Tabela 2 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós Intervenção n1

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica – IC 11 anos 4 m	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	136	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	9,5	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

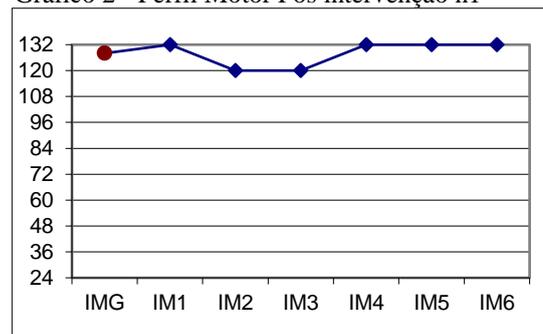
Fonte: autora (2018) no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

Gráfico¹⁴ 1 - Perfil Motor Pré Intervenção n1



Fonte: material do Manual Rosa Neto (2015).

Gráfico 2 - Perfil Motor Pós intervenção n1



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

Na Tabela 2 e no gráfico 2 temos os resultados logo após ao Programa de Enriquecimento, com melhora em todos as áreas, inclusive destaque para na motricidade fina e aumento considerável no esquema corporal e organização espacial.

4.5.1.2 Sujeito n2

O **n2**, com idade cronológica de 111 meses (9 anos e 3 meses), teve excelente desempenho na área de equilíbrio e organização temporal. Apresentou desempenho médio na motricidade global e esquema corporal (tabela 3 e gráfico 3).

¹⁴ Modelo de gráfico do perfil motor incluído no material de aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor Rosa Neto (2015).

Tabela 3 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré fase de intervenção n2

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	111	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1/2	1/2	0	0	0	0	6	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

Tabela 4 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós intervenção n2

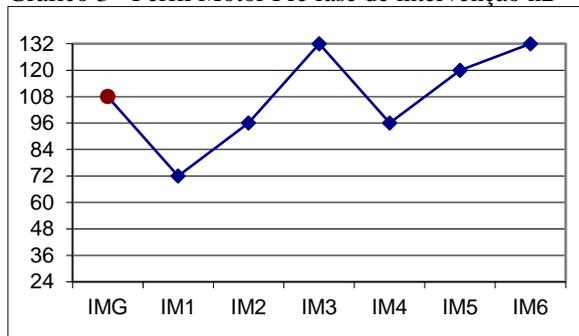
TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica – IC	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	117	Meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	10,5	Anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

Após o Programa, como pode-se observar, conseguiu melhorar nas áreas que havia tido médio desempenho, obtendo alto desempenho em todas elas, 6 meses depois (Gráficos 3 e 4).

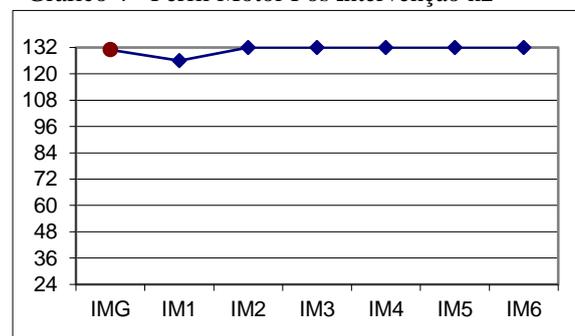
Tranquila, interessada e com foco foi algumas das características de destaque que apresentou em seu comportamento durante a realização da EDM.

Gráfico 3 - Perfil Motor Pré fase de intervenção n2



Fonte: material do Manual Rosa Neto (2015).

Gráfico 4 - Perfil Motor Pós intervenção n2



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

4.5.1.3 Sujeito n3

Tabela 5 - Escala de Desenvolvimento Motor Pré intervenção n3

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	117	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1/2	1	1/2	1	1	0	9	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

O sujeito **n3**, do sexo masculino, com idade cronológica de 117 meses na época de aplicação da EDM, teve excelente desempenho em organização espacial, muito boa em motricidade fina e organização temporal e esquema corporal. No entanto, apresentou baixo desempenho global e equilíbrio (tabela 5 e gráfico 5).

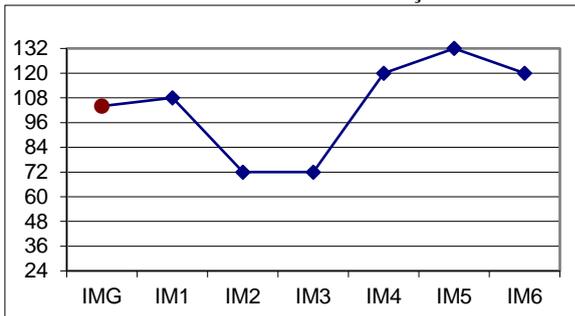
Tabela 6 - Escala de Desenvolvimento Motor Pós intervenção n3

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	124	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	1	1	10,5	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

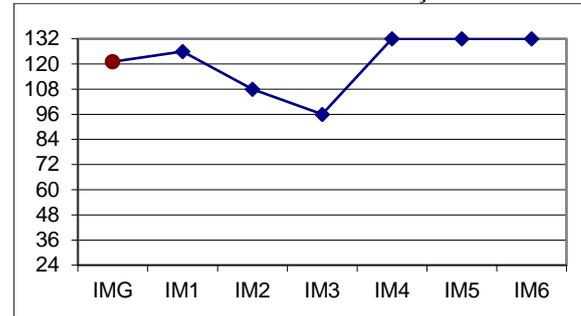
O sujeito **n3**, do sexo masculino, com idade cronológica de 117 meses na época de aplicação da EDM, teve excelente desempenho em organização espacial, muito boa em motricidade fina e organização temporal e esquema corporal. No entanto, apresentou baixo desempenho global e equilíbrio (tabela 5 e gráfico 5).

Gráfico – 5 Perfil Motor Pré Intervenção n3



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

Gráfico 6 – Perfil Motor Pós Intervenção n3



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

Na bateria de testes da escala, pós enriquecimento psicomotor, o **n3** conseguiu avanço na execução dos testes de motricidade global, melhora em equilíbrio alto repetiu o alto desempenho nos demais (Gráficos 5 e 6).

O **n3** tem um perfil agitado e com grande ação motora, com certa dificuldade de atenção no outro, de esperar sua vez. É um excelente falante, contador de histórias.

4.5.1.4 Sujeito n4

Tabela 7 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré intervenção n4

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica – IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	136	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	1	1/2	10	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2018).

O sujeito **n4**, sexo feminino, fez a avaliação com 11 anos e 4 meses (IC= 136 meses), idade limite da escala, porém, pode-se constatar sua condição das áreas avaliadas. Teve desempenho um pouco abaixo do esperado na motricidade fina e grossa, baixo em equilíbrio e organização espacial e muito boa em esquema corporal organização temporal, inclusive demonstrando maior interesse e colaboração nesse.

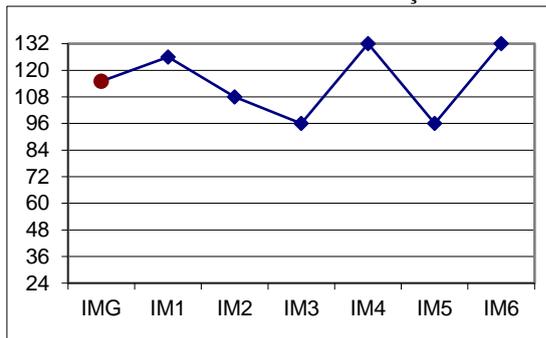
Tabela 8 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós Intervenção n4

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	146	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2018).

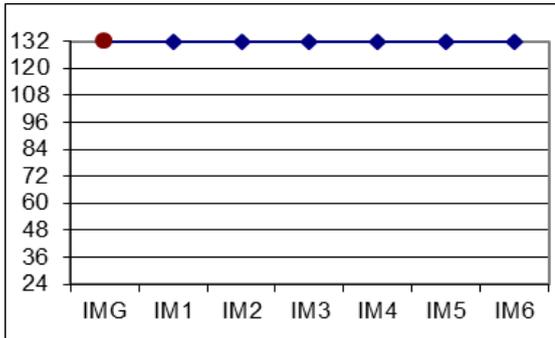
Após o enriquecimento, mesmo estando em um período de revelada irritabilidade, com dificuldades de relacionamento escolar e talvez, conseqüente familiar, fez a pós avaliação e mostrou desempenho esperado em todas as áreas para a idade, com apresentação de ótima habilidade de esquema corporal, prevalência da lateralidade direita dos olhos, pés e mãos (tabela 8 e gráfico 8).

Gráfico 7 - Perfil Motor Pré intervenção n4



Fonte: Rosa Neto (2015).

Gráfico 8 – Perfil Motor Pós n4



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

4.5.1.5 Sujeito n6

O sujeito **n6** é do sexo feminino, com idade cronológica de 101 meses (8 anos e 5 meses), o mais novo de todos, pertence ao grupo controle, que não fez o Programa de Enriquecimento. Os três sujeitos desse grupo realizaram a avaliação psicomotora com um intervalo de 8 meses, dois meses a mais do que o grupo de intervenção.

Tabela 9 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré período Intervenção n6

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	101	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	10,5	Anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	Anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	Anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	Anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	Anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	Anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

A tabela 9 e o gráfico 9 apresentam que a **n6** teve alto desempenho em motricidade fina e organização temporal, muito bom equilíbrio e motricidade global, sendo apenas baixo o esquema corporal, que implica rapidez. Demonstrou timidez, ótima postura e interesse na prática dos exercícios. Certamente, tem indicação para participar de programa na área psicomotora devido as nítidas habilidades demonstradas na execução do instrumento da EDM. Sendo assim, caso houvesse uma avaliação psicomotora no protocolo de avaliação do Projeto de Extensão AH/SD lhe seria recomendável esse atendimento por apresentar alta potencialidade na área.

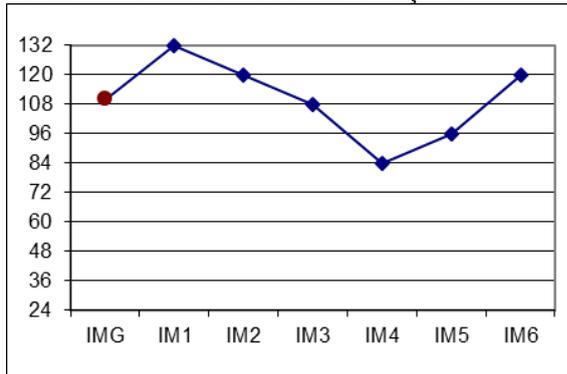
Tabela 10 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n6

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	109	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	1	0	9,5	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

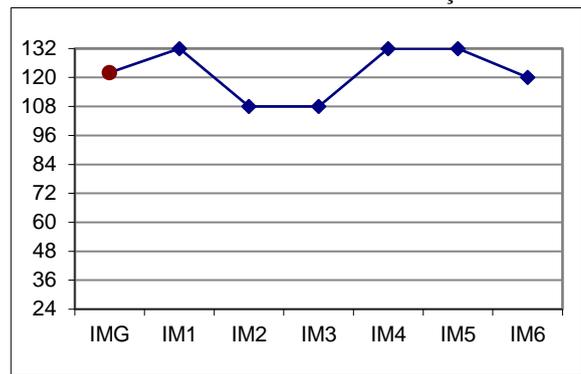
O **n6** apresentou desempenho bom para a idade no pós-teste do período de intervalo, mas teve uma melhora considerável no teste de esquema corporal. Não teve alteração em organização temporal e uma pequena que na motricidade fina em relação à avaliação anterior (tabela 10, gráfico 10). Prevalência da lateralidade direita de mãos, pés e olhos em ambas as avaliações.

Gráfico 9 – Perfil Motor Pré Intervenção n6



Fonte: Rosa Neto (2015).

Gráfico 10 - Perfil Motor Pós Intervenção n6



Fonte: Rosa Neto (2015).

4.5.1.6 Sujeito n7

Tabela 11 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré Intervenção n7

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	113	Meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	Anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	Anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	Anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	Anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	Anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	Anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2015).

O **n7**, do sexo feminino, contava com 113 meses de idade cronológica (9 anos e 5 meses), teve bom desempenho na motricidade fina, equilíbrio e organização temporal. Médio desempenho na motricidade global e esperado na organização espacial. No esquema corporal teve abaixo do esperado (Tabela 11 e gráfico 11). Muito tranquila, fez com calma e foco os exercícios. A lateralidade teve prevalência direita para mãos e pés e esquerda para os olhos.

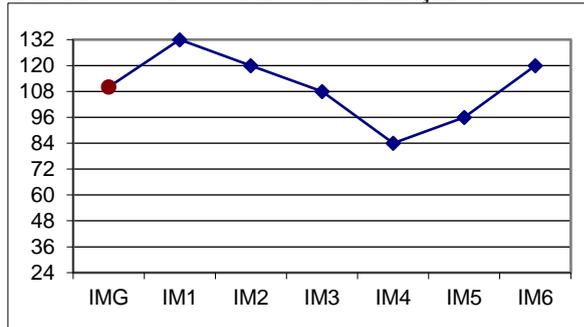
Tabela 12 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n7

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	121	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1/2	1	0	0	0	7,5	anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	anos

Fonte: a autora (2028) no modelo do Manual Rosa Neto (2015).

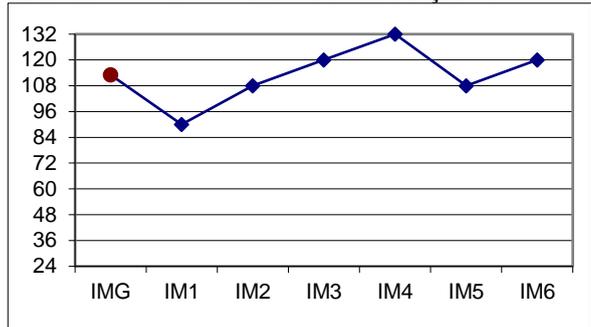
No período pós fase do enriquecimento, o **n7** demonstrou baixo desempenho na motricidade fina, apesar de certa delicadeza não teve tônus na mão e nos braços vários momentos. Médio na motricidade global, organização espacial (tabela 12 e gráfico 12). Alto no esquema corporal, demonstrando estar mais a vontade do que na primeira vez. A lateralidade repetiu as prevalências.

Gráfico 11 – Perfil Motor Pré intervenção n7



Fonte: Rosa Neto (2015)

Gráfico 12 – Perfil Motor Pós intervenção n7



Fonte: Rosa Neto (2015)

4.5.1.7 Sujeito n8

Tabela 13 – Escala de Desenvolvimento Motor Pré Intervenção n8

TESTES / ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	120	Meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	Anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	Anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	Anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	Anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	Anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2018).

O **n8**, sexo masculino, idade cronológica de 120 meses (10 anos) do grupo controle, apresentou algumas particularidades inesperadas. Importante ressaltar que, ele havia feito todos os instrumentos do protocolo do Projeto de Extensão AH/SD, previamente. Na avaliação ele apresenta empatia pela mestrandia e tem ânimo de colaboração, se interessa pela câmera de vídeo e demonstra gostar de estar ali. No entanto, fica muito disperso. O estudante do curso de educação física (declaração anexo) que acompanhou a aplicação pode presenciar a situação.

No desempenho, teve resultado do pré-teste muito baixo na organização espacial, baixo na organização temporal, mediano na motricidade fina, global e equilíbrio e, alto desempenho

no esquema corporal (tabela 13 e gráfico 13). Na lateralidade, prevalência do olho esquerdo e pés e mãos direita.

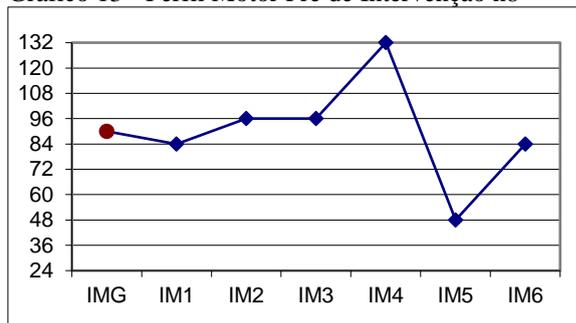
Tabela 14 – Escala de Desenvolvimento Motor Pós período de Intervenção n8

TESTES/ ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultados	
Idade Cronologica - IC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	125	meses
Motricidade Fina - IM1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	Anos
Motricidade Global - IM2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	Anos
Equilíbrio - IM3	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	Anos
Esquema Corporal - IM4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	Anos
Organização Espacial - IM5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	Anos
Organização Temporal - IM6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	Anos

Fonte: autora (2018), no modelo do Manual de Aplicação (ROSA NETO, 2018).

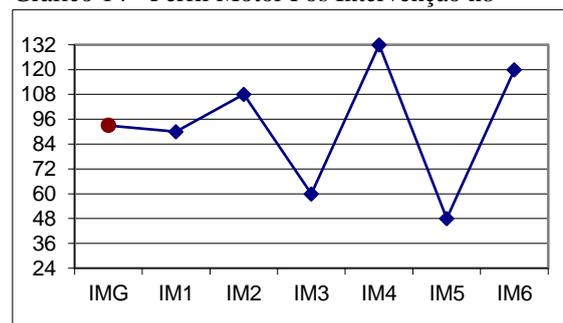
No período de 6 meses, que foi o intervalo mais de tempo em que foi desenvolvido o Programa de Enriquecimento para a realização da reaplicação dos instrumentos psicomotores, o **n8** teve uma preocupante execução da organização espacial, muito baixo, e baixo no equilíbrio. Teve médio desempenho na motricidade global e alto desempenho no esquema corporal (tabela 14 e gráfico 14). A lateralidade apresentada foi esquerda nos olhos, mãos e pés. Outra característica dele foi o receio e a insegurança, muitas vezes transparecendo medo. Nessa situação, conversa-se com ele e incentivava a confiança e tranquilidade. Mesmo porque ele demonstrava empatia pela mestrandia.

Gráfico 13 - Perfil Motor Pré de Intervenção n8



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

Gráfico 14 - Perfil Motor Pós Intervenção n8



Fonte: Manual Rosa Neto (2015).

4.5.2 Resultados de todos os sujeitos no Instrumento TGMD2 Pré e Pós

Este instrumento, como descrito acima na apresentação (item 4.1, p. 46) avalia diversas habilidades compostas em dois sub testes, com destaque: a motricidade global, agilidade,

controle postural, tónus muscular, sendo que o manual de aplicação traz os requisitos de cada categoria e suas fases, pontuando zero ou um ponto, conforme o desempenho de cada ação descrita (ULRICH, 2000, p. 46-51).

Dessa forma, o instrumento abrange o resultado de 12 habilidades (6 de habilidades de locomoção e 6 de habilidades de manipulação), demonstrado na tabela 15, com uma coluna para cada participante, indicado nas linhas uma a uma habilidade indicado entre parênteses a pontuação máximo possível em cada modalidade e, com uma linha final de pontuação de cada bloco de habilidades e outra no final com a soma geral dos pontos. Isso proporciona uma visível e fácil compreensão do desempenho de cada sujeito individual e comparativamente dentre eles, podendo ainda, fazer uso da Tabela de Scores e percentil do manual do instrumento (ULRICH, 2000 p. 58) constante em anexo (Anexo 3).

Tabela 15 – Teste de Desenvolvimento Motor Global – TGMD2 Pré fase de Intervenção ¹⁵

Habilidades Locomoção	n1	n2	n3	n4		n6	n7	n8
Correr (8)	4	5	2	4		2	8	4
Galopar (8)	4	2	8	6		4	4	5
Salto com um pé/ saltitar(10)	8	6	6	7		9	7	10
Salto por cima (6)	4	5	4	4		4	3	4
Salto horizontal (8)	8	6	8	4		6	2	5
Deslizar (8)	6	4	7	6		8	8	7
SOMA (48)	34	28	35	31		33	32	35
Habilidades Manipulação								
Rebater uma bola (10)	5	6	10	4		6	7	6
Driblar (quicar) (8)	2	3	8	6		5	5	2
Agarrar (6)	6	4	6	4		6	6	5
Chutar (8)	5	2	8	4		1	7	4
Arremessar por cima (8)	6	6	8	4		4	4	3
Rolar uma bola (8)	4	6	8	7		6	7	7
SOMA (48)	28	27	48	29		28	36	27
TOTAL (96)	62	55	83	60		61	68	62

¹⁵ Imagem com Tabela do Manual do Teste de Desenvolvimento Motor Global TGMD-2 (ANEXO 3)

Na aplicação do TGMD2 na fase anterior ao Programa, o **n1**, **n3** e **n8** apresentou média para alta nas habilidades de locomoção. O **n3** apresentou alta máxima nas habilidades de manipulação e, o **n7** também teve uma média para alta.

No total, o destaque de alto desempenho foi o **n3**.

Tabela 16 – Teste de Desenvolvimento Motor Global – TGMD2 Pós Período de Intervenção

Habilidades Locomoção								
	n1	n2	n3	n4		n6	n7	n8
Correr (8)	6	5	8	4		6	7	2
Galopar (8)	8	8	8	6		6	4	4
Salto com um pé/saltar(10)	10	10	9	9		8	6	8
Salto por cima (6)	6	6	6	4		4	4	4
Salto horizontal (8)	8	8	8	5		6	6	4
Deslizar (8)	8	8	8	8		8	6	6
SOMA (48)	46	45	47	36		38	33	28
Habilidades Manipulação								
Rebater uma bola (10)	6	10	9	10		8	7	8
Driblar (quicar) (8)	6	6	7	8		6	6	1
Agarrar (6)	6	6	6	5		6	4	5
Chutar (8)	4	6	8	4		5	6	6
Arremessar por cima (8)	8	7	8	8		4	4	8
Rolar uma bola (8)	8	8	8	7		4	6	8
SOMA (48)	38	43	46	42		33	33	36
TOTAL (96)	84	88	93	78		71	66	64

Visualiza-se que após o período do Programa de Enriquecimento, os que participaram dele tiveram um alto desempenho, sendo que o **n1**, **n2** e **n4**, um aumento significativo e, o **n3** teve um acréscimo bem próximo de atingir o máximo. Os participantes do grupo controle tiveram um desempenho de médio para alto, mantendo o desempenho, o que sugere que poderia aumentar se participado do programa.

4.6 RESULTADOS DO DESEMPENHO NOS INSTRUMENTOS DE INTELIGÊNCIA (WISC IV, RAVEN), CRIATIVIDADE (TCFI) E DESEMPENHO ESCOLAR (TDE)

4.6.1 Participantes Grupo do Programa de Enriquecimento – Resultados Pré e Pós à intervenção

Os resultados de cada instrumento foram anotados em tabelas duplas, se assim pode-se chamar, constando os resultados anteriores ao programa e posteriores de cada participante e instrumento. Estão dispostos o resultado de cada sub teste e, não apenas o score geral, com a finalidade de identificar-se o desempenho em cada área e habilidade auferido pelo instrumento, principalmente quanto ao WISC IV, TDE e TCFI. Neles, não houve um intervalo de tempo simétrico na aplicação como nos instrumentos psicomotores, que foram realizados na mesma semana em todos os participantes. O que houve, foi o tempo mínimo relativo ao percurso da duração do Programa de Enriquecimento. A reaplicação de instrumentos, após experiências de enriquecimento, é sugerida na literatura e também nos relatórios de avaliação no Projeto de Extensão AH/SD.

Os scores com alteração significativa para mais (cinco pontos) estão com o resultado destacados na cor verde.

4.6.1.1 Sujeito n1 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor

Tabela 17 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência			PPE ¹⁶ n1	
Escala	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste				
Compreensão verbal	48	ICV 134	99	124-139
Organização perceptual	39	IOP 119	88	110-124
Memória operacional	23	IMO 109	73	101-116
Velocidade processamento	27	IVP 121	92	110-127
QI TOTAL	137	QIT 129	97	123-133
Pós teste				
Compreensão verbal	49	ICV 136	99	126-141
Organização perceptual	48	IOP 136	99	126-141
Memória operacional	19	IMO 97	42	90-104
Velocidade processamento	31	IVP 131	98	118-136
QI TOTAL	147	QIT 135	99	129-139

O n1 teve alterações significativas em seu QI total verbal acima do indicado como muito alto, com destaque na organização perceptual e velocidade de processamento (tabela 17).

¹⁶ PPE abreviação de Participante do Programa de Enriquecimento

Tabela 18 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PPE n1

Resultados Pré	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 10 ^a
Escrita	26	Inferior	≤ 26
Aritmética	15	Inferior	≤ 16
Leitura	68	Médio	≤ 64
Total	111	Inferior	≤ 107
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 11a 7
Escrita	33	Superior	≤ 28
Aritmética	22	Médio	≤ 20
Leitura	70	Superior	≤ 66
Total	125	Superior	≤ 115

O TDE o n1 também obteve melhoras significativas (tabela 18).

Tabela 19 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven¹⁷

RAVEN: PRÉ 10 min. / PÓS 4 min30'' PPE n1		
A 11/ 11	Ab 11/ 12	B 9/ 10
31/ 33	Percentil: 90/ 90	Classificação: II / II

No teste de capacidade intelectual geral, obteve a mesma classificação anterior, porém, teve dois itens a mais certos e uma diminuição expressiva no tempo de execução.

Tabela 20 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PPE n1

TCFI Pós – PPE n1	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil 4 ^a série	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	23	81	11	Inferior
Fator 2 Emotividade	0	85	17	Inferior
Fator 3 Preparação criativa	2	80	10	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	41	88	22	Abaixo da média
Fator geral	66	81	10	Inferior

¹⁷ Classificação do Instrumento Matrizes Coloridas Progressivas de Raven: I, Intelectualmente Superior (95 ou superior); II Definitivamente Acima da média (75-94); III, Intelectualmente Médio (26-74, sendo III⁺ de 50- 74, III⁻ de 26-49); IV, Definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual (6- 25, sendo IV⁻ de 6-10); V, intelectualmente deficiente (5 ou inferior).

TCFI Pós – PPE n1	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	40	94	34	Abaixo do Média
Fator 2 Emotividade	1	95	38	Média
Fator 3 Preparação criativa	5	91	29	Abaixo da média
Fator 4 Aspectos cognitivos	54	105	62	Acima da Média
Fator geral	109	100	50	Média

No instrumento de criatividade figural, o pós teste indicou uma melhora importante de **n1**, saindo de resultado geral do fator geral de inferior para a média, com melhora nos fatores de enriquecimento de ideias e cognitivos (tabela 20).

4.6.1.2 Sujeito n2 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor

Tabela 21 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência PPE n.2

Escala	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste				
Compreensão verbal	48	ICV 134	99	124-139
Organização perceptual	34	IOP 108	70	100-115
Memória operacional	24	IMO 112	79	104-118
Velocidade processamento	29	IVP 126	96	114-132
QI TOTAL	135	QIT 127	96	121-131
Pós teste				
Compreensão verbal	53	ICV 146	99,9	136-150
Organização perceptual	51	IOP 142	99,7	132-146
Memória operacional	27	IMO 120	91	111-126
Velocidade processamento	30	IVP 131	98	117-134
QI TOTAL	161	QIT 144	99,8	138-148

A organização perceptual da **n2** também teve um aumento considerável, além dos aspectos da compreensão verbal, memória operacional e velocidades de processamento. Isso resultou em aumento significativo no QI de 26 pontos, conforme mostra a Tabela 21, resultando

em 31 pontos acima do indicado para ser considerado como **Muito Superior** WECHSLER, 2013).

Tabela 22 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PPE n2

Resultados Pré	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 9 a
Escrita	30	Superior	≤ 22
Aritmética	21	Superior	≤ 13
Leitura	67	Médio	≤ 58
Total	118	Superior	≤ 93
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 9 a 10m
Escrita	35	Superior	≤
Aritmética	30	Superior	≤ 22
Leitura	70	Superior	≤ 13
Total	134	Superior	≤ 93

Seu desempenho escolar também teve um aumento importante, principalmente ao considerar o intervalo de tempo entre a avaliação do pré teste e pós do TDE, que não chegou a 10 meses completos.

Tabela 23 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n2

RAVEN: PRÉ 14 min. / PÓS 7 min.		
A 12/ 12	Ab 12/ 12	B 10/ 12
34/ 36	Percentil 99/ 99	Classificação: I/I

O destaque na capacidade edutiva, além de aumentar os acertos do item B, gabaritando o resultado, o tempo de execução diminui pela metade. A participante demonstrou muita segurança durante a realização no pós teste.

Tabela 24 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PPE n2				
TCFI Pós – PPE n2	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil 3 ^a série	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	15	73	4	Inferior
Fator 2 Emotividade	5	117	87	Superior
Fator 3 Preparação criativa	0	0	0	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	33	81	11	Inferior
Fator geral	53	53	6	Inferior
TCFI Pós – PPE n 2	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil 4 ^a série	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	66	116	85	Superior
Fator 2 Emotividade	3	108	70	Acima da Média
Fator 3 Preparação criativa	21	134	98	Superior
Fator 4 Aspectos cognitivos	29	79	9	Inferior
Fator geral	120	107	67	Acima da Média

No TCFI, a criatividade demonstrada na avaliação resultou em fator geral **Acima da Média** do **n2**, sendo o resultado geral no pré teste inferior e, na faixa de classificação máxima, ela obteve no fator de preparação criativa, superior, contrastando do resultado do pré que teve score e percentil zero. O curioso é a expressiva mudança em curto tempo, entre a primeira avaliação e a segunda, com destaque ao período de enriquecimento ocorreu exatamente entre um e outro.

4.6.1.3 Sujeito n3 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor

Tabela 25 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência PPE n3				
Escala	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste				
Compreensão verbal	53	ICV 146	99,9	136-150
Organização perceptual	51	IOP 142	99,7	132-146
Memória operacional	26	IMO 118	88	110-124
Velocidade processamento	24	IVP 111	77	101-119
QI TOTAL	154	QTI 140	99,6	134-144

Pós teste				
Compreensão verbal	45	ICV 128	98	119-133
Organização perceptual	43	IOP 126	98	117-131
Memória operacional	25	IMO 115	84	107-121
Velocidade processamento	28	IVP 123	94	111-129
QI TOTAL	141	QIT 131	98	125-135

O sujeito **n3** realizou os instrumentos a primeira vez um ano e dois meses antes. Ao novamente aplicar, ele recordava-se perfeitamente e não se mostrou nada disposto em ter que repetir, comportamento diferente ao realizar os instrumentos de psicomotricidade, onde também recordava, mas não tinha resistência. Talvez isso justifique a diminuição da pontuação da compreensão verbal e organização perceptual, com melhora na velocidade de processamento. Seu QI manteve-se **Muito Superior**, como aponta a tabela 25 (130 ou mais).

Tabela 26 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PPE n3

Resultados Pré	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 9 a
Escrita	26	Médio	≤ 22
Aritmética	20	Superior	≤ 13
Leitura	70	Superior	≤ 58
Total	116	Superior	≤ 93
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 10 a
Escrita	33	Superior	≤ 26
Aritmética	27	Médio	≤ 17
Leitura	70	Superior	≤ 64
Total	130	Superior	≤ 107

No desempenho escolar apresentou aumento considerável, principalmente em matemática, sendo também relevante na escrita.

Tabela 27 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n3

RAVEN: PRÉ 5 min. / PÓS 4 min.		
A 12/ 12	Ab 12/ 11	B 12/ 11
36/ 34	Percentil 99/ 99	Classificação: I / I

No RAVEN ele também obteve a mesma classificação **Definitivamente Superior**, com dois itens a menos de acerto e diminuição de um minuto, com tempo de 4 minutos para finalizar o teste.

Tabela 28 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PPE n3				
TCFI Pós – PPE n3	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	48	103	58	Média
Fator 2 Emotividade	0	85	17	Inferior
Fator 3 Preparação criativa	3	86	18	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	60	111	74	Acima da Média
Fator geral	112	102	55	Média
TCFI Pós – PPE n1	Score Bruto		Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	49	103	58	Média
Fator 2 Emotividade	1	98	44	Média
Fator 3 Preparação criativa	2	80	10	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	57	106	66	Acima da Média
Fator geral	109	101	53	Média

O **n3** na elaboração do figural fator geral apresentou a mesma classificação – **Média**, com melhora na emotividade, de inferior para **Média**.

4.6.1.4 Sujeito n4 participante do Programa de Enriquecimento Psicomotor

Escala PPE n4	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste				
Compreensão verbal	36	ICV 111	77	105-117
Organização perceptual	28	IOP 96	45	109-125
Memória operacional	16	IMO 38	21	32-96
Velocidade processamento	21	IVP 103	58	94-112
QI TOTAL	101	QIT 101	53	96-106
Pós teste				
Compreensão verbal	40	ICV 119	90	110-125
Organização perceptual	39	IOP 118	88	110-124
Memória operacional	17	IMO 91	27	84-99
Velocidade processamento	28	IVP 123	94	111-129
QI TOTAL	124	QIT 119	90	113-123

O n4 nas primeiras avaliações realizadas no Projeto de Extensão não havia apresentado desempenho superior nas subáreas do WISC IV, no entanto, após o enriquecimento teve uma alta considerável de 26 pontos percentuais e obteve classificação de QI SUPERIOR (120-129), com aumento considerável em organização perceptual e velocidade de processamento.

Tabela 30 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PPE n4

Resultados Pré n4	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 10 ^a
Escrita	27	Média	≤ 26
Aritmética	16	Inferior	≤ 17
Leitura	62	Inferior	≤ 64
Total	105	Inferior	≤ 107
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 12 a 0m12d
Escrita	32	Superior	≤ 29
Aritmética	19	Inferior	≤ 22
Leitura	69	Superior	≤ 67
Total	130	Médio	≤ 118

No TDE a **n4** teve uma melhora de destaque, com visível melhora em leitura, sendo importante colocar que esta participante fez uso de aparelho auditivo de processamento desde a primeira infância.

Tabela 31 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n4		
RAVEN PPE n4: PRÉ 12 min. / PÓS 6 min.		
A 8/9	Ab 10/11	B 9/10
27/ 30	Percentil 80 / 70	Classificação: II/ III

Na Matrizes Coloridas Progressiva ela teve um desempenho abaixo do esperado, com classificação de **Intelectualmente Média**, apesar que o tempo de aplicação do primeiro (**Intelectualmente Acima da Média**) para esse foi de seis minutos a menos.

Tabela 32 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PPE n4				
TCFI Pós – PGCn1	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	69	116	85	Superior
Fator 2 Emotividade	36	141	99	Superior
Fator 3 Preparação criativa	11	113	91	Superior
Fator 4 Aspectos cognitivos	86	133	98	Superior
Fator geral	202	139	99	Superior
TCFI Pós – PGCn1	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	47	100	50	Média
Fator 2 Emotividade	2	102	54	Média
Fator 3 Preparação criativa	7	100	49	Média
Fator 4 Aspectos cognitivos	55	105	63	Média
Fator geral	111	102	55	Média

Nesse instrumento que, causou considerável reflexão, pois, de **Superior** em todos os fatores, ficou na **Média** em todos. A **n4** durante o período do programa teve alguns problemas tanto na escola como em casa. Na escola, a convivência muito difícil com professores de várias disciplinas e com colegas. Em casa, o relato da mãe traduziu em muita dificuldade de

convivência, com os avós. Outro fato difícil foi o desemprego do pai, o que acarretou em faltas nos encontros de enriquecimento. O emocional estava em constante alteração e revolto. Recentemente, porém, está em uma fase melhor.

4.6.2. Resultados dos sujeitos participantes do Grupo Controle Pré e Pós período intervenção

O **n6** e **n7** fizeram a avaliação pré e pós de bateria de instrumentos psicomotores e desses de inteligência, criativo e escolar, WISC, RAVEN, TCFI e TDE com um intervalo médio de 8 meses. O **n8** já havia feito a primeira fase de instrumentos de inteligência, criativo e escolar no ano anterior ao início dessa pesquisa no Projeto de Extensão AH/SD.

Os resultados com destaque para mais (cinco pontos) foram sinalizados com a cor verde.

4.6.2.1 Sujeito n6 participante do Grupo Controle

Tabela 33 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência		PGC ¹⁸ n6		
Escala	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste	9a 2m 5d			
Compreensão verbal	37	ICV 113	81	105-119
Organização perceptual	43	IOP 126	96	117-131
Memória operacional	30	IMO 129	97	120-134
Velocidade processamento	23	IVP 108	70	98-116
QI TOTAL	133	QIT 126	96	120-130
Pós teste	9a 10m 5d			
Compreensão verbal	34	108	70	100-115
Organização perceptual	44	128	97	119-133
Velocidade operacional	30	129	97	120-134
Velocidade processamento	21	123	94	117-127
QI TOTAL	129	123	94	117-127

¹⁸ PGC sigla de Participante de Grupo Controle.

A **n6** não apresentou melhora, teve uma permanência de desempenho em todos os aspectos avaliados. Isso denota uma preocupação ao considerar que a primeira avaliação indica a necessidade de AEE e, reflete-se que poderia apresentar um desempenho melhor caso participasse do programa. Suas potencialidades precisam de atenção e acompanhamento.

Tabela 34 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PGC n6

Resultados Pré n6	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 8ª
Escrita	31	Superior	≤ 17
Aritmética	20	Superior	≤ 9
Leitura	68	Superior	≤ 47
Total	119	Superior	≤ 73
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 9ª
Escrita	33	Superior	≤ 22
Aritmética	25	Superior	≤ 13
Leitura	69	Superior	≤ 58
Total	127	Superior	≤ 93

No TDE, o resultado apresentou melhora mais significativa em matemática.

Tabela 35 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n6

RAVEN PGC n6: PRÉ 6 min. / PÓS 6 min. 9a2m/ 9a10m		
A 11/11	Ab 11/12	B 11/12
33/35	Percentil 99/99	Classificação: I/ I

No RAVEN teve a mesma classificação, com erro de dois itens e com o mesmo tempo de execução no pré e no pós (Tabela 35).

A avaliação do TCFI, como visualiza-se abaixo (Tabela 66) é preocupante e mostra a necessária intervenção com AEE, pois, ficou bem inferior nos fatores de enriquecimento de criatividade e aspectos cognitivos, abaixo em enriquecimento de ideias, apenas na média a emotividade.

Tabela 36 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PGC n6				
TCFI Pós – PGCn6	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação T: 3ª série
Fator 1 Enriquecimento de ideias	30	92	30	Abaixo da Média
Fator 2 Emotividade	1	100	49	Média
Fator 3 Preparação criativa	6	84	15	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	31	79	8	Inferior
Fator geral	68	84	15	Inferior
TCFI Pós – PGCn1	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação T: 3ª série
Fator 1 Enriquecimento de ideias	6	63	1	Inferior
Fator 2 Emotividade	0	89	19	Inferior
Fator 3 Preparação criativa	4	90	26	Abaixo da Média
Fator 4 Aspectos cognitivos	13	65	2	Inferior
Fator geral	23	63	2	inferior

4.6.2.2 Sujeito n7 Participante Grupo Controle

Tabela 37 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência PGC n7				
Escala PGC n7	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste	10a 2m 5d			
Compreensão verbal	42	^{ICV} 123	94	114-129
Organização perceptual	51	^{IOP} 126	96	117-131
Memória operacional	30	^{IMO} 129	97	120-134
Velocidade processamento	22	^{IVP} 105	63	95-113
QI TOTAL	145	^{QIT} 134	99	128-138
Pós teste	10 a 10 m 13 d			
Compreensão verbal	38	115	84	107-121
Organização perceptual	50	140	99,6	130-144
Memória operacional	25	115	84	107-121
Velocidade processamento	25	115	84	104-122
QI TOTAL	138	129	97	123-133

Na tabela 37, demonstra um bom desempenho de **n7** em compreensão verbal e memória operacional, que teve uma discreta queda e, alto desempenho em organização perceptual, mas que assim como os demais, não teve acréscimo do pré teste para o pós teste. No entanto, no QI total preocupa a diferença de 7 pontos a menos, pois, demonstra potencial que não está sendo enriquecido.

Tabela 38 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PGC n7

Resultados Pré n7	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 9 a
Escrita	31	Superior	≤ 22
Aritmética	28	Superior	≤ 13
Leitura	68	Superior	≤ 58
Total	127	Superior	≤ 93
Resultados Pós	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 10 a
Escrita	34	Superior	≤ 26
Aritmética	27	Superior	≤ 17
Leitura	70	Superior	≤ 64
Total	131	Superior	≤ 107

A **n7** apresentou relativa repetição de desempenho no desempenho escolar, não obtendo acréscimos expressivo no mesmo, que já era alto.

Tabela 39 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n7

RAVEN PGC n6: PRÉ 4 min. / PÓS 7 min. 9a2m/ 9a10m		
A 12/12	Ab 12/12	B 11/12
35/36	Percentil 99/99	Classificação: I/ I

No RAVEN, o **n7** teve alto desempenho, apenas aumentou o tempo de execução do instrumento.

Tabela 40 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PGC n7

TCFI Pós – PGC 7	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação T: 4ª série
Fator 1 Enriquecimento de ideias	24	82	12	Inferior
Fator 2 Emotividade	1	98	44	Inferior
Fator 3 Preparação criativa	3	86	18	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	29	79	29	Abaixo da média
Fator geral	59	77	7	Inferior
TCFI Pós – PGC n7	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação T: 4ª série
Fator 1 Enriquecimento de ideias	15	75	5	Inferior
Fator 2 Emotividade	0	82	7	Inferior
Fator 3 Preparação criativa	0	73	4	Inferior
Fator 4 Aspectos cognitivos	57	106	66	Acima da Média
Fator geral	72	83	13	Inferior

O **n7** está inferior na avaliação do TCFI em três fatores: enriquecimento de ideias, emotividade e preparação criativa, em todos houve diminuição na pontuação e significativa baixa na emotividade, com aumento no aspecto cognitivo (Acima da Média) – Tabela 40.

4.6.2.3 Sujeito n8 participante do Grupo Controle

O **n8** apresentou conforme tabela abaixo (Tabela 41) do WISC IV, no pré teste, ter alta organização perceptual, o que não se repetiu no pós teste, diminuindo em 12 pontos percentuais e apresentou certa melhora na compreensão verbal. No QI total permaneceu em desempenho, na faixa de 102-100.

Tabela 41 - WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência PPE n8

Escala	Soma pontos ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 95%
Pré teste	8a 11m			
Compreensão verbal	33	^{ICV} 106	66	98-113
Organização perceptual	44	^{IOP} 128	97	119-133
Velocidade operacional	9	^{IMO} 68	2	63-77
Velocidade processamento	16	^{IVP} 89	23	81-99
QI TOTAL	102	^{QTI} 102	55	97-107
Pós teste	10a 8m 23d			
Compreensão verbal	39	^{ICV} 117	87	109-123
Organização perceptual	31	^{IOP} 102	55	95-109
Memória operacional	8	^{IMO} 65	1	60-75
Velocidade processamento	22	^{IVP} 108	70	98-116
QI TOTAL	100	^{QTI} 100	50	95-105

Tabela 42 – Teste de Desempenho Escolar – TDE PGC n8

Resultados PGC n8	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 8ª
Escrita	20	Médio Inferior	≤ 17
Aritmética	9	Inferior	≤ 9
Leitura	66	Médio Inferior	≤ 47
Total	95	Médio Inferior	≤ 73
Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão EB a partir da idade 10ª
Escrita	25	Inferior	≤ 26
Aritmética	6	Inferior	≤ 17
Leitura	67	Médio	≤ 64
Total	98	Inferior	≤ 107

No TDE, apesar do atual indicar no total inferior, ele manteve o desempenho do pré teste, demonstrando melhora na escrita.

Tabela 43 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven PPE n8

RAVEN PGC n6: PRÉ 11 min. / PÓS 6 min. 8 a / 10a10m		
A 11/11	Ab 11/12	B 11/12
33/35	Percentil 95/80	Classificação: I/ II

Aqui, na tabela 43, o desempenho no RAVEN apontou uma diminuição na classificação, mas o tempo de execução também foi menor, de seis minutos.

Tabela 44 – Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI PGC n8

TCFI Pós – PGC n8	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	28	90	26	Abaixo da Média
Fator 2 Emotividade	19	132	98	Superior
Fator 3 Preparação criativa	6	99	46	Média
Fator 4 Aspectos cognitivos	43	91	27	Abaixo da Média
Fator geral	96	95	40	Média
TCFI Pós – PGC n8	Score Bruto	Resultado Padronizado	Percentil	Classificação
Fator 1 Enriquecimento de ideias	17	76	6	Inferior
Fator 2 Emotividade	4	112	78	Acima da média
Fator 3 Preparação criativa	5	96	39	Média
Fator 4 Aspectos cognitivos	27	70	3	Inferior
Fator geral	53	72	5	Inferior

Na avaliação do TCFI o n8 (tabela 44) teve diminuição na emotividade – de Superior para Acima da Média e, assim como o n4, apresentou no pré teste alto percentil, apontando forte indicação na área, o que o enriquecimento psicomotor seria muito salutar.

4.7 Respostas às questões de pesquisa

4.7.1 Estudantes que foram identificados com AH/SD com diferentes instrumentos nas áreas cognitivas, acadêmicas, criativas também são em instrumentos de psicomotricidade?

Essa questão, pede-se uma observação temporal e enseja outra pergunta: à época anterior ao enriquecimento, os estudantes indicados com AH/SD, apresentavam comportamento de altas habilidades psicomotoras?

O que pudemos verificar já na primeira avaliação é um forte indicativo que sim. Os resultados da EDM (p. 68-78), nas seis áreas específicas avaliadas (considerando a lateralidade ser característica do perfil e não desempenho), dentre ao menos uma de todas, todos tiveram um desempenho positivo (tanto dos sujeitos do grupo de enriquecimento como no grupo controle).

Já nas habilidades avaliadas no instrumento TGMD2, foquemos primeiramente nos do grupo de intervenção. O **n3** demonstrou na primeira fase de avaliação indicadores de AH/SD na área psicomotora. Por outro lado, foi essencial sua participação no Programa de Enriquecimento para que as habilidades avaliadas na EDM, que não tiveram bom desempenho, aumentassem.

A **n1**, nos primeiros testes psicomotores indicou maior habilidade em esquema corporal e organização temporal, na média nas habilidades de locomoção e manipulação vistos no TGMD2. Porém, se superou nos pós testes e hoje demonstra AH/SD na área psicomotora.

O mesmo acontece com a **n2** que, de dificuldades para correr (Tabela 15), de baixa habilidade motora fina (Tabela 3), apresentou já na fase de enriquecimento uma melhora significativa e que, surpreendentemente passou a ter comportamentos motores de alta qualidade, além de ser extremamente colaborativa, dedicada e esforçar-se constantemente a se superar. Sua avaliação final, após o enriquecimento, foi altíssima em todas as áreas de ambos os instrumentos Tabela 4 e gráfico 4)

O **n4** também teve aumento significativo em suas habilidades psicomotoras, do TGMD2 pré testes ao pós, que alcançou 78 pontos de um total de 96 pontos possíveis. O mesmo foi a visível melhora na EDM, sendo de fácil visualização ao olhar nos gráficos 7 e 8, dispostos lado a lado.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa e participantes do Programa de Enriquecimento foram estudantes que, tiveram atendimento em um primeiro momento, de avaliação, depois, atendimento por meio de enriquecimento extracurricular em instituição de ensino superior pública no desenvolvimento de pesquisas (BRASIL, 2009). Dessa forma, **n1**, **n2**, **n3** e **n4**, puderam participar de um processo avaliativo contínuo, que permita uma avaliação dinâmica e

contemple as exigências de um fenômeno multidimensional da AH/SD. Exatamente isso, houve a oportunidade, oportunidade de pleno desenvolvimento de suas capacidades e ajustamento social com um completo AEE (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005). Confirma, sem dúvida, o afirmado por Freitas e Pérez (2012, p. 12), sim, programas de enriquecimento aumentam e aprofundam conteúdo, a extensão de conhecimento, com a utilização de novas estratégias, no caso, a psicomotricidade com o recurso da dança, yoga e jogos, e métodos de ensino. Neste particular, considerar as diversas teorias da aprendizagem (SKINNER, 2006; VIGOTSKI, 2009; PIAGET, 2014) colaboraram na ampliação de visão de mundo, de características e relevantes aspectos na construção de aprendizagens significativas a fim de atender tantas particularidades em tempos de grandes desafios.

Os estudantes **n6, n7 e n8**, não apresentaram discrepância dos resultados pré testes em relação aos participantes **n1, n2, n3 e n4**. Porém, foram nos resultados pós testes que ficou nítido disparidades. Isso, com muita tranquilidade, pode-se afirmar que não há como negar uma possível alta habilidade sem, não diria uma avaliação além da psicométrica, mas que, some-se a ela estímulos de possíveis potencialidades e domínios que precisam ser desencadeados, iluminados para tomar forma, ou mesmo se tornar visível. Nessa linha, o que não apareceu 8 meses antes, poderia ser manifestado 8 meses depois, se houvesse o desenvolvimento de competências e ambiente propício para tais domínios se tornarem ostensivos, levando-se em conta as condições individuais prévias (SKINNER, 2006, LEPRE, 2008; VYGOSTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010).

Conclui-se para a pergunta que, **n1, n2, n3, n4** puderam demonstrar que sim. Estudantes avaliados em diferentes instrumentos com AH/SD, também tiveram alto desempenho psicomotor em várias áreas dessa especificidade. Conclui-se ainda que, **n6, n7 e n8** tem indicativos reais de possibilidade de não apenas ser, mas estar em AH/SD dependendo de oportunidades para isso. Ato contínuo, é bem provável que estudantes com AH/SD tenham habilidades psicomotoras, mas, contudo, assim como as demais áreas de domínio desse fenômeno não determina ser nessa e nas demais concomitantemente. Pode se ter AH/SD em uma área e dificuldade em outra (CUPERTINO). O que, já se evidencia muito mais provável o seguinte: um trabalho na área psicomotora, independente de se ter AH/SD nesta área, estimule a melhora em outras áreas (FONSECA, 2018). É o que discutiremos mais adiante.

4.7.2. Qual o desempenho psicomotor dos estudantes com AH/SD antes e depois do programa?

Ao responder à questão anterior acima, esta foi de alguma forma contemplada. Ficou evidente que o desempenho psicomotor dos estudantes com AH/SD, participantes do Programa de Enriquecimento melhorou significativamente, mais que isso, demonstrou AH/SD também nessa área. Podia-se ter passado despercebido, ou com razoável dúvida, no entanto, restou comprovado. O desempenho psicomotor desses estudantes indicou mediano alto, na fase anterior e alto superior na fase posterior (Tabela 45), confirmando o que diz Sternberg (2006), a avaliação necessita de tratamento e empenho em relação ao atendimento a começar pela avaliação e direcionamento ao processo de ensino e aprendizagem considerando suas particularidades.

Tabela 45 – Pontuação geral dos PPE do TGMD2

TOTAL(96)	n1	n2	n3	n4
Pré	55	83	60	62
Pós	84	88	93	78

Fonte: autora (2019)

Tabela 46 – Pontuação geral dos PGC do TGMD2

TOTAL(96)	n6	n7	n8
Pré	61	68	62
Pós	71	66	64

4.7.3. Há mudança, com o Programa de Enriquecimento, no desempenho nos demais testes, ou seja, Quociente Intelectual geral, que abrange compreensão verbal, organização perceptual, índice de memória operacional e velocidade do processamento, o desempenho escolar, a capacidade intelectual geral (fator g) e a criatividade?

Na seção secundária 4.7 e suas seções seguintes, terciária e quaternária, do presente trabalho, traz esses resultados, do desempenho na avaliação de QI, inteligência fator g

(capacidade edutiva), de criatividade e seus fatores e de desempenho escolar, em tabelas com disposição de dados pré e pós, de todos os sujeitos da pesquisa.

Tabela – 47 Pontuação geral dos teste de Inteligência, TDE e Criativo

	Wisc1	Wisc2	TDE1	TDE2	Raven 1	Raven 2	TCFI1	TCFI2
n 1	137	147	111	125	90	90	10	50
n2	135	161	118	134	99	99	6	67
n3	154	141	116	130	99	99	55	53
n4	101	124	105	130	80	70	99	55
n 6	133	129	119	127	99	99	15	2
n 7	145	138	127	131	99	99	7	13
n 8	102	100	95	98	95	80	40	5

A tabela 46 consegue trazer um panorama geral de desempenho dos participantes e, apesar de algumas diminuições de desempenho, chama a atenção a não melhora do grupo controle. Isso é extremamente relevante, com urgente atenção a se dedicar, pois, mais grave que não melhorar, é a quem compete o contrário impossibilitar a manifestações de habilidades que podem superar em diversas áreas do conhecimento. Assim, retoma-se o alertado por Douret (2011), pode ser lesivo focar o desempenho de apenas uma área como a cognitiva em detrimento do corpo e dos domínios motores.

Diante de mudanças positivas expressivas dos participante que realizaram o programa de enriquecimentos e a não alteração substancial dos participantes que não realizaram, corrobora-se com todo o exposto, isso, sem ressaltar a diminuição geral de pontos nos resultados, da relevância, assertividade e necessidade do objetivo geral da presente pesquisa: Investigar o efeito de um programa de enriquecimento nos resultados das avaliações de estudantes com altas habilidades/superdotação, especificamente no domínio da psicomotricidade.

A investigação além de deixar claro a área da psicomotricidade ser pouco explorada na identificação, avaliação e atendimentos com programas de atuação na promoção de habilidades psicomotoras, evidenciou a importância e os efeitos são serem muito sugestivos à necessários estudos, atuação e acompanhamento desse campo.

4.7.4 O que a pesquisadora/mediadora percebeu em relação a opinião dos estudantes com AH/SD sobre a participação em um programa de enriquecimento na área psicomotora?

A questão acima pode ser delicada por adentrar não apenas na subjetividade dos participantes, da criticidade e da sinceridade de estudantes em idade que costumam ter uma espontaneidade, sensibilidade aguçada e pontos de vistas de costumeira não observação por adultos e profissionais da educação que são valiosas pistas a direcionar e alimentar planos, ações e atuação dos educadores, mediadores e profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Já advertiu Guenther (2009) sobre a imprudência de se ficar em justificativas da necessidade de atenção especial, praticar infrações por não observar as manifestações multidimensionais da vida. A relação professor(a) aluno, ou mediador(a) estudante, educando deve ser permeada por sensibilizações, de não apenas identificar, ou diagnosticar, mas de compreender, no bem observar condições preexistentes, de percursos a necessitar de delicadas intervenções no processo educativo na busca do ensino de qualidade, equânime e inclusivo. A sutileza de perceber o que querem e o que realmente precisam os estudantes com AH/SD está, com certeza, nos atributos e sua apuração, por meio de formação de professores e educadores com pesquisas que revelem causa e efeito e que orientem às necessárias mudanças, de também como fazer (PELLEGRINI, BARELA, 1998; PELLEGRINI et al., 2003, 2008, 2015, SOUZA NETO et al., 2005). Ainda, citando Guenther, enfatiza-se: “áreas do saber há muitas indicações da coexistência e configuração de acontecimentos em complexas redes de ação e interação, precisamente nas ciências sociais e humanas” (GUENTHER, 2009, p. 27).

Essa foi uma preocupação desde o pensar em um Programa de Enriquecimento, organizar e mediar. O atendimento educacional especializado, de modo geral, permite uma maior proximidade, reconhecimento de variados aspectos que são de suma importância no desenvolvimento de atividades, comportamentos e ações que superem obstáculos e idiosincrasias impeditivas de êxitos no processo de ensino. Assim sendo, em muitos momentos em que, não havia reciprocidade dos participantes, ou no ouvir de suas reclamações em determinada atividade, é premente responder a sinalização com que se depara em relação ao estudante, no caso sujeito da pesquisa.

As respostas nos questionários, que foi utilizado justamente com essa finalidade – investigar o participante e os reflexos das atividades (Apêndices 6, 7, 8, 9, 10 e 11), os diálogos e mesmo a frequência com que participaram. A disposição, a manifestação dos olhares, as confissões nas falas, de fatos corriqueiros, da rotina, da convivência, seja familiar, escolar, ou de pares, das fase inicial, das evoluções nas atividades propostas à fase final, os gestos e colocações de cada um, o chegar e o sair... É desse contexto, nesse cenário que pode-se

responder enquanto agente da pesquisa e mediadora do programa. A opinião deles, considerando toda a trajetória é de extrema significação, afeto e aproveitamento, seja do que gostavam, seja do que não gostavam, do que agradou ou o que incomodou. O respeito prevaleceu. Isso gera consequências e impressões salutares no decorrer da vida, seja escolar ou pessoal, com as respectivas implicações sociais. Acompanho a todos nas ações do Projeto de Extensão que ainda acontecem, não mais com programas, mas com oficinas específicas. Encontrá-los, ouvir inquirições sobre as atividades, as do programa e de outras também, conversar e observar a participação e a relação que apresentam um com o outro e principalmente, com a Universidade, permite-se aferir que tem e possuem opinião positiva de ao fato de participarem de programa de enriquecimento na área psicomotora.

Ressalto ainda que, essa questão foi objeto de exploração em outra pesquisa e que com certeza poderá ser melhor apresentada em outros trabalhos próximos e futuros, indicando os frutos desse trabalho, principalmente no revelar dos aspectos negativos, permitindo as devidas e pertinente transformações a bem da educação inclusiva.

Da mesma forma, todos os dados aqui apresentados continuarão a ser tratados, questionados e refletidos a fim de responder outras perguntas e questões que clarifiquem e norteiam as ações do grupo de pesquisa a que está vinculado, na elaboração de artigos e na divulgação do conteúdo para concretização da finalidade social a que se propôs essa mestranda como acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante retomar para as considerações finais, após as respostas e argumentação das questões de pesquisa, os objetivos desse trabalho, iniciando com os específicos.

- Comparar os resultados da avaliação psicomotoras com o resultado dos demais instrumentos de identificação de AH/SD no projeto de extensão, tanto dos realizados no pré-teste quanto dos realizados pós teste, obtidos por cada participante.
- Observar/analisar a participação dos estudantes no programa de enriquecimento com ênfase na área de domínio psicomotricidade a fim de auxiliar na interpretação dos resultados de desempenho psicomotor pré e pós enriquecimento.
- Verificar possíveis diferenças entre os estudantes que participaram do programa (grupo de intervenção – Programa de Enriquecimento) e, dos que não participaram (grupo controle) em relação ao desempenho da psicomotricidade e das demais áreas avaliadas.

Recorre-se para auxiliar na consideração de respostas aos objetivos à exposição das tabelas de comparação a seguir:

Tabela – 48 Comparação dos resultados TGMD-2

TOTAL(96)	n1	n2	n3	n4	n6	n7	n8
Pré	55	83	60	62	61	68	62
Pós	84	88	93	78	71	66	64

Pode-se verificar em uma cisão das tabelas 45 e 46 dos resultados do TGMD2 (Tabela 48) uma comparação visual, do pré e pós dos participantes, o aumento considerável no desempenho dos participantes do enriquecimento psicomotor na soma total dos sub testes (habilidades de locomoção e habilidades de manipulação), enquanto os sujeitos do grupo controle tiveram um aumento discreto.

Da mesma forma, nos resultados da EDM (Tabela 49), ao elaborar uma tabela com a coluna dos resultados de cada um dos sujeitos da pesquisa, consegue-se visualizar e realizar uma comparação de ambos os grupos e verificar as diferenças entre os participantes.

Fato esse que pode ser observado e analisado no evoluir das atividades (descritas nas p. 53-64) do Programa de Enriquecimento juntamente com os participantes na execução delas e confirmado na avaliação psicométrica.

Tabela 49 – Comparação dos resultados EDM

Testes/sujeitos	n 1	n 2	n 3	n 4	n 6	n 7	n 8
IC	130	111	117	136	101	113	120
IM1 FINA	7	6	9	10	10,5	9	7
IM2 GLOBAL	8	8	6	9	9	10	8
IM3 EQUIL	9	11	6	8	9	9	8
IM4 ESQ COR	7	8	10	11	5	7	11
IM5 OR ESPAC	7	10	11	8	8	8	4
IM6 OR TEMP	11	11	10	11	10	10	7
Testes/sujeitos	n 1	n 2	n 3	n 4	n 6	n 7	n 8
IC	136	117	124	146	109	121	125
IM1 FINA	11	10,5	10,5	11	9,5	7,5	7
IM2 GLOBAL	9,5	11	9	11	9	9	9
IM3 EQUIL	10	11	8	11	9	10	5
IM4 ESQ COR	11	11	11	11	11	11	11
IM5 OR ESPAC	11	11	11	11	11	9	4
IM6 OR TEMP	11	11	11	11	10	10	10

Os estudantes participantes do Programa Psicomotor tinham antes do enriquecimento, indicativos, com destaque para o n3. Depois, todos aumentaram o desempenho, e sim, podem ser avaliados com altas habilidades psicomotoras e também em pelo menos uma área nos demais instrumentos (de inteligência, desempenho escolar e de criatividade figural), demonstrado nos subitens de resultado individual de cada sujeito e na tabela 47 (comparativa), incluindo o aumento de desempenho do pré para o pós.

Os estudantes do Grupo Controle, n6 e n7, apresentaram indicativos geral e, n8 apenas na habilidade de esquema corporal, na pré avaliação. Depois, pós período de enriquecimento tiveram na avaliação poucas mudanças no desempenho, com aumento apenas no esquema corporal do n6 e n7. Sobretudo, ao comparar com os instrumentos de inteligência, desempenho escolar e criativo figural (expostos no subitem de resultado individual de cada sujeito e na Tabela 47), verifica-se uma falta de aumento na maioria dos resultados.

Retoma-se enfim, o objetivo geral: Investigar os efeitos de um programa de enriquecimento nos resultados das avaliações de estudantes com altas habilidades/superdotação, especificamente no domínio da psicomotricidade.

Conclui-se que, os efeitos do Programa de Enriquecimento no desenvolvimento psicomotor de estudantes com AH/SD são de relevância e importância ao público ora

investigado, pois, os resultados evidenciam melhora tanto no desempenho de domínio psicomotor quanto nas demais áreas. Demonstrou assim, peculiaridades de extensão pluridimensional, pois, atende ao estudante com alto desempenho nessa especificidade, como também em área diversa, ressaltando sua justificativa, a frisar, dada a importância da psicomotricidade no desenvolvimento humano e ainda ser área de domínio de estudantes com altas habilidades, justifica-se a presente pesquisa sobretudo pela ausência de estudos que correlacionam tais temáticas. Ademais, o Programa de Enriquecimento foi a ponte, o instrumento necessário para mediar, apurar, e alimentar a área de AH/SD em psicomotricidade.

Trabalhar e atuar junto aos estudantes com AH/SD com ampla avaliação, em sua multidimensionalidade a que o exige a especialidade e, elaborando e aplicando atendimento por meio de programa de enriquecimento é de valiosa e necessária ação.

Diante disso, os objetivos, tanto geral quanto específicos, foram trabalhados e tratados, porém, como não tem característica estanque o ramo em tela, muito ainda poder-se-á discutir com base nessas questões, sem prevalecer dirimente, a não ser quanto à necessidade de atuação no campo de domínio da psicomotricidade.

O percurso a que nos propomos durante uma pesquisa é repleto de complexidade aos objetivos que precisam a todo instante serem rememorados, pois, ficam por vezes ofuscados diante das séries de imprevistos, situações corriqueiras de ordem pessoal, de outros envolvidos, de estrutura, de tempo, de meio, de condições várias que essa grande área, humanas, da ciências sociais, da educação e ainda de interdisciplinaridade, em destaque com a Psicologia, a educação especial e, na perspectiva inclusiva. Apresenta assim característica *sui generis* que demandam uma outra série de competências, capacidades, empenho, fôlego, entusiasmo, ousadia e especialmente, socorrer-se da ciência.

Há todo um conhecimento, um repertório vasto, amplo e ao mesmo tempo único, particular e de extrema relevância ao desenvolvimento humano que, profissionais, de professores acadêmico à formadores em licenciaturas, de cursos de formação continuada precisam abordar, falar, apropriar-se e discutir no alcance de superar questões que infelizmente ainda acontecem no campo educacional.

Pesquisas existem, de mérito, de repercussão. No meio acadêmico? Nas bibliotecas e banco de dados científicos? Projetos de Extensão são e continuam a aproximar feitos e estudos na necessária melhoria a que há muito, os estudos e a realidade mostram. É esse movimento, afetação de questões relevantes, estudos, atuação e ligação à comunidade e aos sujeitos que estão no entorno, os acontecimentos que permitiram superar problemas latentes, desencadearam

em outros, revelaram erros, mas também acertos. Não ao obsoleto, não ao comodismo e à zona de conforto de que não é possível mudar, melhorar.

A pesquisa aqui ora apresentada – Os efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, passou por diversas dúvidas e até descréditos, mas hoje, trabalhando e consultando tanto conteúdo nela envolvida, ao analisar dados e perceber o quanto ainda demandam trabalho, ao rever filmagens, ao lembrar das atividades, das pessoas, dos estudantes, dos pais e, ricamente, dos sujeitos em momento decisivo de formação, sinto-me satisfeita e animada a prosseguir, a me esforçar mais em associar, inter-relacionar, convergir pontos de relevantes estudos e temas diretamente ligados ao complexo sistema de atuação e de ser do humano, o corpo.

A corporeidade e a educação, a aprendizagem e a psicomotricidade, as dificuldades e as habilidades, não necessitam ser dicotomias, devem ser conjunturas no desenvolver o progresso. Não nos deter em aplicar atividades consoantes à psicomotricidade, buscando correlação com conteúdo do currículo. Estar aberto e não incorrer em estreita interpretação é saber aproveitar a vasta e importante produção de conhecimento. Seres humanos, todos temos limitações e, distinguir teoricamente quem tem uma ou outra, é não considerar o sujeito em suas peculiaridades. Só será justo nesses apontamentos, o que for por meio de práxis, aliando teoria e prática, conhecimento ao caso concreto. Ademais, se a psicomotricidade tem estreita relação com falta de desenvolvimento, também o tem estreita influência no alto desempenho.

Foi na busca de conteúdo que aprofundasse o que Luria já estudava na Neuropsicologia, em que ações como nadar, falar, desenhar, ler, escrever, implica que o cérebro da criança opere um “processo ativo, conjuntural e reorganizador de sistemas funcionais múltiplos e integração sensorial progressiva, envolvendo na sua superfície os sistemas *interoceptivos*, *proprioceptivos* e *exteroceptivos* e, na sua profundidade, os sistemas cognitivos, *consoativos* e executivos” em que estudos atuais de Fonseca esclarecem e mostram a importância de alinharmos o conhecimento historicamente produzido aos atuais e clarificador ramo da ciência como a Neurociência que permitirá melhores resultados na esfera educacional e de desenvolvimento humano e sua aprendizagem. Hoje, a Neuropsicomotricidade, empenha-se na afirmativa de que o cérebro *neuroconstrói* a mente, o corpo e sua motricidade, resgatando a plasticidade do cérebro estudada por Vigostski. É o interacionismo de conceitos produzidos, é o perfil da natureza humana em desbravar e transformar o meio com suas necessidades e sobrevivência. Na atualidade, essa vida requer mais, requer a dignidade em viver. A educação, indubitavelmente, é o caminho na concretização desse fundamento.

Nesse sentido, a presente pesquisa vai ao encontro de estudos como da neurocientista Tatiana Jaworski de Sá Riechi, onde identifica no cérebro de pessoa com AH/SD maior quantidade de glias, que favorece e aumenta a velocidade das ligações neurais, contudo despendendo menor energia que pessoa sem AH/SD em uma mesma atividade.

A necessidade de ampliar as investigações das possíveis interrelações das áreas de domínio intelectual, acadêmica, de liderança, artes e da psicomotricidade e aprofundar os estudos da Neurociências como referencial teórico ficam evidentes, indicando ações de perspicácia e de enfrentamento a novos desafios.

Aponta ainda ser um excelente caminho a conexão de áreas em programas futuros de enriquecimento a medida que ficou demonstrado a melhora do desempenho não apenas na área psicomotora, mas também nas demais áreas de domínio dos sujeitos participantes do trabalho psicomotor.

Finalizo com a certeza da importância de programas de enriquecimento, não apenas do momento em que acontecesse, mas no grande desafio da escolha da área de atuação, das suas implicações, das necessidades humanas e do respaldo teórico científico que deve ter, sem perder contudo a ousadia desafiador de construir novos caminhos e atuar neles no gratificante convívio de quem precisa aprender sendo agente ativo de criação e traz contingências constantes a serem avaliadas e reavaliadas no que se produz e aplica nas práticas pedagógicas e processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRA RONDINI, C.; PEREIRA, N. Atendimento educacional especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, 2016.
- AMORIM, A. R. A. **Competência em leitura, escrita, aritmética e desempenho psicomotor em escolares**. 82 f.: il.; 30 cm Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- ANDRADE, R.L.P.; PEDRÃO, L.J. Algumas considerações sobre a utilização de modalidades terapêuticas não tradicionais pelo enfermeiro na assistência de enfermagem psiquiátrica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, versão impressa ISSN 0104-1169, set./out. 2005, v. 13, n. 5, p. 737-742.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das Múltiplas Inteligências**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 27 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2018.
- BRASIL/MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Angela M. R. Virgolim. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p. Ilustrado.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007b.
- BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - **FUNDEB**, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de

2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 10 de mar.2017.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 7 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC- Final_Introducao.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA Nº 849, DE 27 DE MARÇO DE 2017. **Diário Oficial da União** de 03/03/2017, Seção 1, pág. 68. http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

CANAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros**. In: CANAU, V. M. (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-78.

CARVALHO, Graça Simões. **Atividade Física, Saúde e Lazer** – o valor formativo do jogo e da brincadeira. Braga, Portugal: ed. FCT, 2012. p. 89-98.

CARVALHO, R. E. **O cérebro vai à escola e o coração vai junto**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CATHELIN-ANTIPOFF, N. POINSO, F. Gifted children and dysharmonious development. (1994) **The Annals of Thoracic Surgery**, 1 (11), pp. 1034-1039. Acessado em: jun. 2018, <https://www.scopus.com>

CAVALARI, R.M.F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org.). **Corpo para malhar ou corpo para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996, p. 39-49.

CHAVES, A. P. N.; VECINO, D. A.; ETGES, S. A. Técnicas de Yoga para a sala de aula. Fundamentos e aplicações. In: Laterman, I. **Cultura e educação na escola de tempo integral: formação de educadores: cadernos**, UFSC, 2010, 94, p. 66-77.

COSTA, P. TREVISAN, V. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19 (2): 359-368, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2823422220177>. Acesso em: 7 de novembro de 2018.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. 1. ed. 2003 – 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: 2008.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: 2012.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução de: Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DE LIÈVRE, B.; STAES, L. **La Psicomotricité o service de l'enfant**. Belgium: Belin, 1992.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução: Paulo Neves. 1. ed. L&PM EDITORES: 2005.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. v. 1, 278 p.

DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 34-48, 2004.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FERNANDES, B. G. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. Salvador: JusPodvim, 2012.

FLEITH, D.S. (Org) **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial, 2007b.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES, Campinas**, v. 21, n. 53, p. 31-55, Apr. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=en&nrm=iso>. Access on: 07 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100003>.

FREITAS, G.G. **O Esquema Corporal, A imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

FONSECA, V. da. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FONSECA, V. da. **Neuropsicomotricidade: ensaios sobre as relações do corpo, motricidade, cérebro e mente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

GAGNÉ, F. **Construindo o Talento a partir da dotação: Breve visão do DMGT 2.0**. 2009. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/MDDT-2.0-PT-overview.pdf>>

GAMA, M. C. S. S. G. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARAIGORDOBIL, M.; BERRUECO, L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. **Spanish Journal of Psychology**. 14.2; Nov. 2011, p608+.DOI: http://dx.doi-.ez87.periodicos.capes.gov.br/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9 Copyright: 2011 Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/>

GAUTHIER, C. TARDIF, M. A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p.28-40.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 197p.

GONÇALVES-SILVA, L. L.; SOUZA, M. C. S.; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100185&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698144794>.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento – um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. G. **Nova psicologia para a educação – educando o ser humano**. Bauru, SP: Canal 6, 2009.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

KIM, M. "Enhancing Resilience of Gifted Students". **Texas Association Gifted & Talent**. vol. XXXVI, N. 3, 2015. <http://publish.wm.edu/articles/71>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 02.2019.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Jogos e brinquedos no desenvolvimento motor na educação infantil. In: PEREIRA, Beatriz Oliveira (Org.); SILVA, Alberto Nídio (Org.);

LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 2 ed. – São Paulo: Summus, 2016.

LE BOULCH, JEAN. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEPRE, Rita Melissa. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.309-318, set./dez. 2008.

LIDZ, C. S. ELLIOTT, J. G. Use of Dynamic Assessment with Gifted Students. **Gifted Education International**, 2006 Vol. 21, pp 151-161. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142940602100307>. Acesso: mai, 2018.

LOUIS, J. REVOL; O. NEMOZ, C; DULAC R.M.; FOURNERET P. Psychophysiological factors in high intellectual potential: comparative study in children aged from 8 to 11 years old. **Archives de pédiatrie** 12 (2005) 520–525. Disponível em: <https://www.elsevier-masson.fr/>

LURIA, A.R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MARINHO, H. R. B.; MATOS JUNIOR, M. A.; SALLES FILHO, N. A.; FINCK, S. C. M. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MARLAND, S. P. Education of the gifted and talented. **Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education**. Washington, DC: Documento oficial, 1972.

MARTINS, F. S.; CUNHA, A. C. Yoga com crianças: um caminho pedagógico – didático. **VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde**. A actividade física

promotora de saúde e de desenvolvimento pessoal e social. Braga: Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/22231>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, jun. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200175&lng=pt&nrm=iso

MICOTTI, M. C. O. **Êxito e insucesso em alfabetização**: diferenças iniciais. In: Wilson Galhego e Alvaro Martim Guedes. Cadernos do Núcleo de Ensino. São Paulo, SP: UNESP – PROGRAD, 2003, p.188-200.

MIEDIJENSKY, Shirley. “Learning Environment for the Gifted—What Do Outstanding Teachers of the Gifted Think?” **Gifted Education International**, vol. 34, no. 3, Sept. 2018, pp. 222–244, doi:10.1177/0261429417754204.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M., CRISTINA DA SILVA, R.; MARTINS, B. A.; OLIVEIRA KOGA, F.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular. **J Res Spec Educ Needs**, 16: 901–904. doi:10.1111/1471-3802.12263, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento** – Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vetor, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, Aug. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>.

PEDRO, K.M.; OGEDA, C.M.M.; CHACON, M.C.M. Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise. **Crítica Educativa**: Sorocaba/SP, Vol.1, n.2, p. 200-217, Jul./dez. 2015.

PELLEGRINI, A. M., BARELA, J. A. **O que o professor deve saber sobre o desenvolvimento motor de seus alunos**. In: Alfabetização: assunto para pais e mestres. 1. ed. Rio Claro: IB/UNESP, 1998, p.94.

PELLEGRINI, A. M.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; VEIGA, M. e MOTTA, A. I. **O Comportamento Motor no processo de escolarização**: buscando soluções no contexto escolar para a alfabetização. In: Wilson Galhego e Alvaro Martim Guedes. Cadernos do Núcleo de Ensino. São Paulo, SP: UNESP – PROGRAD, 2003, p.271-284.

PELLEGRINI, A. M.; SOUZA NETO, Samuel de ; ALLEONI, Bruno Nascimento ; GAMA, Daniel Traina ; TINÓS, Sandra Helena ; HATORE, Rogerio Sueshiro ; KAWAKAMI, Katia Marie ; MOTTA, Adriana Ijano . **Aquisição de habilidades motoras a partir de estruturas rítmicas na educação infantil e no ensino fundamental**. In: vários coordenadores (org). (Org.). Nucleos de ensino. V 1. 1ed.Sao Paulo: Editora da UNESP, 2006, v. 1, p. 539-557.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**/ Jean Piaget. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness**: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 2005. pp. 246-279.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC, 2010.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. 3. ed. Santa Catarina: DIOESC, 2015.

ROSA NETO, F. et al. **Manual de intervenção motora**: educação infantil, ensino fundamental e educação especial. Florianópolis: UDESC, 2016.

ROSA NETO, F; BRAZ, A. L. O.; POETA, L. S.; OELK, A.S. Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 82, mar/2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd82/psoc.htm>. Acesso em: 25 de fev. de 2017.

ROSSI, F. **Plano de Ensino**: Disciplina Corporeidade e Movimento. Curso licenciatura em Pedagogia – UNESP: Bauru, 2018. Acessado em: 10 fev. 2019, <https://sistemas.unesp.br/academico/aluno/cadastro.integralizacaoCurricular.action>

ROSSI, F.; MIZUNO, J. Yoga na Educação Infantil: primeiras aproximações. **Apostila de Projeto de Extensão**. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

SHAUNESSY, E.; SULDO, S. M.; HARDESTY, R. B.; SHAFFER, E. J. School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students. **The Journal of Secondary Gifted Education**. Vol. XVII, No. 2, Winter 2006, pp. 76–89. Copyright

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. – São Paulo: FDE, 2008. 87 p. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE-81, de 7-8-2012**.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Diário Oficial do Estado de São Paulo nº 153. São Paulo, 19 de janeiro de 2015. **Pesquisa Motiva Criação de Sala de Aula Para Alunos Superdotados**. São Paulo, 19 ago. 2015.

SILVA, J. A. **Ioga**: como disciplina na grade curricular das escolas. 66f. Trabalho de Graduação (Pedagogia), Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVEIRA, R. A. et al. Nível de correlação entre as baterias motoras EDM, TGMD-2 E MABC-2 e diferença entre os sexos. **Arquivos de Ciências da Saúde**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 50-55, nov. 2016. ISSN 2318-3691. Disponível em: <<http://www.cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/318>>. Acesso em: 10 out. 2017. doi: <https://doi.org/10.17696/2318-3691.23.3.2016.318>.

SIMONETTI, D.C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, jan/abr. 2010.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de: Maria da Penha Villalobos. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOBREIRA, V. NISTA-PICCOLO, V. L. MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: do I: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

SOUZA NETO, S.; MICOTTI, M. C. O.; BENITES, L. C.; SILVEIRA, C. R. A. A pedagogia do movimento humano - **O corpo como objeto de estudo, projeto de leitura e escrita**: a avaliação motora. In: vários coordenadores. (Org.). Núcleo de Ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2005, v. 1, p. 22-44.

STEIN, L. M. **TDE teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. Practical Intelligence. **Gifted Education International**, v. 21, 2006, p. 89-98.

TOMPOROWSKI, P.; MCCULLICK, B.; PESCE, C. **Enhancing children's cognition with physical activity games**. Human Kinetics, 2015.

ULRICH, D. A. **Test of gross motor development-2**. Austin: TX: PRO-ED, 2000.

VAIVRE-DOURET L. Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. **International Journal of Pediatrics**. 2011; 2011:420297. doi:10.1155/2011/420297.

VAIVRE-DOURET L. Development specificities of young children of high intellectual potential. ANAE - **Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant**. Volume 24, Issue 119, October 2012, Pages 445-455

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 out. 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais** / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 581-610, set. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>>. Acesso em: 26 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14281>.

VIRGOLIM, A. M. R. KONKIEWITZ, E. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIRGOLIM, A.M.R. **A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica**. In: VIRGOLIM, A.M. R.; KONKIEWITZ, E.C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014. p.23-64. cap. 1.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de: Paulo Bezerra. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **O problema da consciência**. Em L. S. Vigotski, Teoria e Método em Psicologia (p. 171-189). São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Trabalho original publicado em 1933).

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras Escogidas – III : Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1931/1995. p. 10-340.

VYGOTSKI, L. S. **El problema del edad**. In: Obras Escogidas IV: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1932-1934/1996. p. 251-276.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV)**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1 – Declaração de apoio em relação à aplicação e avaliação dos testes de TGMD-2 e EDM.

 **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

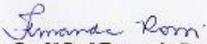


DECLARAÇÃO

Eu, Fernanda Rossi, professora doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, declaro, para os devidos fins, que apoiarei a aplicação e avaliação dos instrumentos *Test of Gross Motor Development* – TGMD - versão 2 e da Escala de Desenvolvimento Motor – EDM Rosa Neto, que serão utilizados com os participantes do projeto **ENRIQUECIMENTO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATIVIDADES LÚDICAS COM ÊNFASE EM CORPOREIDADE**, da candidata a bolsa de mestrado Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus Bauru, sob orientação da professora livre-docente Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru, 05 de abril de 2017.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi

unesp - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Bauru - SP - Cap: 17033-360
Fone: (14) 3103-8081 - Fax: (14) 3103-8095 - e-mail: educacao@fc.unesp.br - site: www.fc.unesp.br

ANEXO 2 – Declaração de compromisso em relação à aplicação e avaliação dos testes de responsabilidade de psicólogos, WISC-IV, RAVEN e TCFI - Teste Criativo Figural.



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que serei a responsável pela aplicação e avaliação dos instrumentos Teste Raven Infantil, WISC-IV e Teste Criativo Figural, que serão aplicados nos participantes do projeto ENRIQUECIMENTO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATIVIDADES LÚDICAS COM ÊNFASE EM CORPOREIDADE, da candidata a bolsa de Mestrado Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus de Bauru.


Prof. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Docente do programa

CRP/SP 06/9031

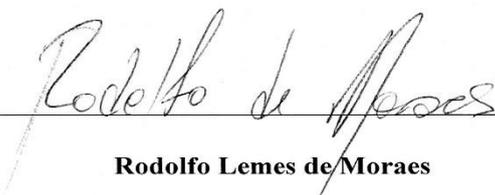
ANEXO 3 – Declaração de colaboração na aplicação e correção de avaliação dos testes de TGMD-2 e EDM dos extensionistas da Educação Física



Bauru, 11 de janeiro de 2019.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que eu, **Rodolfo Lemes de Moraes**, CPF 332.521.988-86, licenciado em Educação Física pela Faculdade de Ciências de Bauru, UNESP, participei da coleta (aplicação de avaliação e correção dos instrumentos TGMD-2 e EDM Rosa Neto) da pesquisa intitulada “Efeitos de um Programa de Enriquecimento Psicomotor no desenvolvimento de estudantes”, tanto no pré-teste quanto no pós teste.



Rodolfo Lemes de Moraes

Licenciado em Educação Física e Mestrando do Programa de Pós-Graduação de
Desenvolvimento Humana e Tecnologias



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação/FC

Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, s/nº - Vargem Limpa - Bauru/SP - Cep: 17033-360
Fone: (14) 221-6081 - Fax: (14) 221-6095 - e-mail: educacao@fc.unesp.br - Site: www.fc.unesp.br

ANEXO 4 – Imagem com Tabela de Percentil e Quociente do Teste de Desenvolvimento Motor TGMD-2

TABLE C.1
Converting Sums of Subtest Standard Scores to
Percentiles and Quotients

Percentile Rank	Sum of Subtest Standard Scores	Quotient
>99	40	160
>99	39	157
>99	38	154
>99	37	151
>99	36	148
>99	35	145
>99	34	142
>99	33	139
>99	32	136
99	31	133
98	30	130
97	29	127
95	28	124
92	27	121
89	26	118
84	25	115
79	24	112
73	23	109
65	22	106
58	21	103
50	20	100
42	19	97
35	18	94
27	17	91
21	16	88
16	15	85
12	14	82
8	13	79
5	12	76
3	11	73
2	10	70
1	9	67
<1	8	64
<1	7	61
<1	6	58
<1	5	55
<1	4	52
<1	3	49
<1	2	46

APÊNDICE 1 – Plano de atividade 2



Plano – encontro 2

Data:

PLANO

Tema: O corpo humano.

Objetivos:

Geral – apresentar conceitos e funções do corpo humana.

Específico - conscientizar das funções que o corpo humano apresenta e considerar no momento da prática física, relacionando-os.

Justificativa: a compreensão e o conhecimento do funcionamento do corpo humano, como são seus órgãos e suas funções possibilita a interação e a significação da aprendizagem e ainda, orienta logo em seguida uma atividade prática consciente.

Apresentação:

Envolvimento e retomada da semana anterior

Conversa de estímulo sobre o corpo humano

Apresentação de slides – “O corpo e seus sistemas”

O que é o corpo?

Formação dos Sistemas

Quais são?

Para que servem?

Os órgãos de cada sistema e o seu funcionamento.

Tudo isso em nossa vida.

Desenvolvimento:

No primeiro momento iremos conversar sobre o tema trabalhado, recapitular o que foi visto. Após, começaremos a conversar sobre o corpo.

APÊNDICE 2 – Pano de atividade 2 (Fls. 2)



Apresentação em PPT. contextualizando com recurso da maiêutica. Trabalhos manuais, com cartolina, lápis de cor, giz de cera, pincel e guache. Atividade física: relaxamento, conversando sobre os sistemas, utilizando as mãos, a audição para perceber o funcionamento de alguns sistemas (Batimento cardíaco, respiração, sons gástricos).

Avaliação: Neste plano, por tratar-se de um vasto conteúdo, também será aplicado um questionário para avaliação da pesquisadora, além do registro individual feito de cada participante.

Referencial:

ANDRADA P. C.; SOUZA V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 359-368. Acesso em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192855>>

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROBERTS, A. et al. **The complete human body**. Londres: Dorling Kindersley, 2010.

APÊNDICE 3 – Plano de atividade Yoga



RELATÓRIO DO DIA

Data:

PLANO DE ATIVIDADE:

Tema: Alongamentos e ásanas

Objetivos:

- 1- Praticar uma sequência de alongamento.
- 2- Fazer e repetir vários ásanas para aprender a executar as posições corretamente.

Desenvolvimento:

- 1- Aquecimento corporal. Respiração. Terminar com uma roda espaçosa e sentados.
- 2- Narração de uma história, a menina da cesta. A narrativa envolve a descrição detalhada, estimulando aos participantes à imaginação. A medida que vai sendo narrada, eles serão orientados a fazer o ásanas, imitando a pesquisadora.
A menina morava na encosta de uma montanha, sua casa tinha um tom bem alegre nas paredes, com a porta e janelas de madeira. Ato contínuo, é solicitado que os participantes também descrevam o que estão vendo, imaginando. Ao abrir a janela, via a grande árvore logo à frente. -> fazer o ásana da árvore
O clima estava fresco e o sol brilhava forte naquela manhã. -> Fazer a saudação ao sol (Surya Namaskar). Continua a história.
Ela aproveitou para ir visitar sua avô, que morava no alto da montanha, no caminho viu um leão ao longe.-> Fazer a posição (ásana) do leão. Assim, continua a narração da história e intercala com posições de yoga, pedindo ainda, o auxílio dos participantes na fala da história.
- 3- Relaxamento.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Luiz Edmundo Carrão Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081

Fax: (14) 3103-6095 e-mail: educacao@fc.unesp.br site: <http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/>

APÊNDICE 4 – Plano de atividade yoga parte 2



Referências:

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROSSI, F.; MIZUNO, J. Yoga na Educação Infantil: primeiras aproximações. Apostila de Projeto de Extensão. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081

Fax: (14) 3103-6095 e-mail: educacao@fc.unesp.br site: [http:// www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/](http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/)

APÊNDICE 5 – Plano gênero textual



Plano de aula – Gêneros textuais.

Tema: Leitura de conto de fadas

Objetivo geral: aprofundar as habilidades de leitura oral dos alunos

Objetivos específicos: trabalhar com a expressão oral e corporal dos alunos nas atividades de representação dos contos, levando em conta as necessidades individuais de cada aluno.

Justificativa: utilizaremos recursos da ludicidade e da emoção para que estes se desenvolvam e despertem a vontade de ler e de se apropriar da leitura. Para tanto, usaremos os contos, que abordam justamente esses dois aspectos, com intuito de superar as limitações iniciais apresentadas, utilizar o erro como recurso de aprendizagem.

Conteúdo/desenvolvimento: Será realizada uma roda de conversa inicial a respeito do gênero conto de fadas, do que se sabe e das características que o marcam. Após, será feita a leitura do livro *As memórias da Bruxa Onilda* (Larreuta e Capdevilla, 2002). A partir daí, haverá uma discussão em grupo onde poderão reler e encontrar os pontos descritos em roteiro elaborado e entregue pela professora (mediadora). Neste roteiro há comandos de identificação dos personagens e suas características, enredo, ponto crítico, desfecho e final. Atividades reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, incentivando, estimulando os estudantes em momentos de produção ora individual, ora coletiva e ora em grupo, mediado por recursos visuais, de suporte oral, textual e dramatização, reformulação e reescrita para orientar a dramatização dos alunos sobre o texto.

Avaliação: Será feita durante todo o processo de atividades e ao final, em que cada participante lerá um trecho do livro em voz alta.

Referências: GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópico*, 2004, Vol. 02 N.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Luiz Edmundo Carrão Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081

Fax: (14) 3103-6095 e-mail: educacao@fc.unesp.br site: [http:// www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/](http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/)

APÊNDICE 6 – Questionário sobre Corpo Humano fls. 01



Nome:

Data:

1- O que é corpo para você?

2- Quais atividades gosta de fazer?

3- Na escola, qual matéria mais gosta?

4- Tem alguma que sente dificuldade aprender? Se sim, por quê?

5- O que você sente ao praticar uma atividade física?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Matemática – Faculdade de Ciências

Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6086 Fax: (14) 3103-6096 e-mail: matematica@fc.unesp.br site: <http://www.fc.unesp.br/deptos/dm/>

APÊNDICE 7 – Questionário sobre Corpo Humano fls. 02



6- Você se sente bem-disposto nos últimos dias?

7- Sente algum tipo dor no corpo? Onde? Muito ou pouco?

8- Gosta de dançar? Por quê?

9- Qual tipo de música aprecia?

10- Além de brincar, faz outras atividades, cursos?

Obrigada por responder!



APÊNDICE 8 – Questionário sobre os Sistemas do Corpo Humano fls. 01


Faculdade
de Ciências

Nome: _____
Data: _____

Nas últimas semanas estudamos os sistemas do corpo humano e os sentidos.
Com base nesses estudos, respondam

1- Fale de três sistemas do corpo humano.

2- Escolha um dos sistemas e fale o que lembra dele.

3- Quais são os sentidos do corpo humano?

4- Quais são os órgãos responsáveis por estas cinco percepções?

5- Considera algum desses sentidos mais importante? Qual?

unesp[®]
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081 Fax: (14) 3103-6081 e-mail: educacao@fc.unesp.br site: <http://www.fc.unesp.br>

APÊNDICE 9 – Questionário sobre os Sistemas do Corpo Humano fls. 02



6- Fale sobre a função de um deles.

7- Existem formas diferentes de perceber os sentidos? Por quê?

Obrigada por responder!

unesp[®]

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 Vargem Limpa Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081 Fax: (14) 3103-6081 e-mail: educacao@fc.unesp.br site: <http://www.fc.unesp.br>

APÊNDICE 10 – Questionário sobre visita ao laboratório de Química fls. 01

Nome:

Data: _____

idade: _____

A semana passada visitamos o laboratório didático de química da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, com a orientação de dois pesquisadores químicos. Com base nesta oportunidade, de conhecer pela primeira vez um ambiente como este, respondam as seguintes perguntas:

1-) O que viu, percebeu em relação a alguns cuidados com o corpo de quem entra/usa o laboratório?

2-) Conte alguns itens da estrutura do local que chamaram sua atenção no lá.

3-) Escreva sobre uma das experiências que participou.

4-) Você já havia trabalhado com algum componente químico antes? Qual?

APÊNDICE 11 – Questionário sobre a visita ao Laboratório de Química fls. 02

5-) Como estavam e como agiram (características) do pesquisador e da pesquisadora que nos mostraram as experiências?

6-) O que mais gostou na visita?
