

Revista da Sociedade Brasileira de  
Atividade Motora Adaptada - Sobama

Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

---

*Editora-chefe*

Verena Junghänel Pedrinelli

*Editores-associados*

Adriana Inês de Paula

José Angelo Barela

Ruth Eugênia Cidade

Eliane Mauerberg-deCastro

Douglas Roque Andrade

A revista da Sobama é um órgão de divulgação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama) .

© Copyright 2005 Revista da Sobama

# Revista da Sobama

## Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

Eliane Mauerberg-deCastro  
*Presidente da Sobama*

Verena Junghähnel Pedrinelli  
*Vice-Presidente da Sobama*

Joslei Viana de Souza  
*Secretária Geral da Sobama*

Márcia Valéria Cozzani  
*1a. Secretária*

Carolina Prioli Tavares  
*Tesoureira*

Ruth Eugênia Amarante Cidade e Souza  
*1a. Tesoureira*

**Conselho Fiscal**  
Sonia Maria Toyoshima Lima  
Manoel Osmar Seabra Junior  
Ângela Teresinha Zuchetto

**Suplentes**  
Marli Nabeiro  
Juliana Aparecida de Paula Schüller  
Admilson Santos

**Conselho Consultivo**  
Mey de Abreu Van Munster  
Paulo Henrique Verardi  
Rosilene Moraes Diehl  
Elisabeth de Mattos  
Patrícia Silvestre de Freitas

### *Delegados Regionais*

AL - Neiza de Lourdes Frederico Fumes  
BA - Admilson Santos e João Danilo Batista de Oliveira  
DF - José Rafael Miranda  
ES - Sidney de Carvalho Rosadas  
GO - João Batista Turíbio de Sena  
MG - Pedro Américo de Souza Sobrinho e Silvio Soares dos Santos (Suplente)  
MS - Joslei Viana de Souza  
MT - Juliana Aparecida de Paula Schüller  
PA - Simone de La-Rocque Cardoso  
PR - José Irineu Gorla e Ricardo Alexandre Carminato (suplente)  
RJ - Lúcia Sodr e e Celby Rodrigues Vieira dos Santos (suplente)  
RS - Cláudio Marques Mandarin o  
SC - Sonia Maria Ribeiro e Ângela Terezinha Zuchetto (Suplente)  
SP - Marcia Perides Moisés e Elaine Mara da Silva (suplente)

# Revista da Sobama

## Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

### **A revista da Sobama**

publica trabalhos de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas como educação física e esportes, fisioterapia, educação especial, psicologia e outras cujos manuscritos tenham perfis direcionados à atividade motora adaptada ou pertinentes aos interesses dos leitores da revista da Sobama.

### **Direitos Autorais**

A revista da Sobama reserva os direitos autorais dos artigos aqui publicados. Qualquer reprodução parcial ou total destes está condicionada à autorização escrita do editor da revista da Sobama.

### **Indexador**

A revista da Sobama está indexada no Sibradid.

### **Encaminhamento de Manuscritos**

#### **Editoração**

Eliane Mauerberg-deCastro, doutora em ciências  
Debra Frances Campbell, jornalista e doutoranda em comunicação

Apoio:  
UNESP/IB, Rio Claro

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda e qualquer correspondência deverá ser feita para:  
Editora-chefe da Revista da Sobama

Profa. Verena Junghähnel Pedrinelli  
Rua General Almério de Moura, 700  
São Paulo, 05690-080 SP  
E-mail: vpedrinelli@uol.com.br

visite:  
<http://www.sobama.org.br>

### **Periodicidade**

Anual

# Revista da Sobama

## Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

### Consultores

Adriana Inês de Paula, UNIRP, São José do Rio Preto; FIB, Bauru  
Ana Maria Forti Barela, UniSant'Anna, São Paulo  
Andrea Michele Freudenheim, EEFÉ-USP  
Cícero Campos, UNIFEV, Votuporanga  
Cláudio Marques Mandarino, ULBRA, Canoas; UNISINOS, São Leopoldo  
Claudio Portilho Marques, UFPR, Curitiba  
Daniela Godoi, UNESP, Rio Claro  
Douglas Roque Andrade, CELAFISCS; FAD, Diadema; USJT, São Paulo  
Eliane Mauerberg-deCastro, UNESP, Rio Claro  
Eline Tereza Rozante Porto, UNIMEP, Piracicaba  
Inara Marques, UEL, Londrina  
José Ângelo Barela, UNESP, Rio Claro  
Manoel Osmar Seabra Junior, UNESP, Marília; FAI, Adamantina  
Marcia Valéria Cozzani, UNESP, Rio Claro  
Maria Luiza Miranda, USJT, São Paulo  
Mauro Ferreira, FAD, Diadema; UNIABC, UNIBAN  
Nelci Adriana C. F. Rocha, UFSCar, São Carlos  
Rita de Cássia Medeiros Meirelles, UNIRP, São José do Rio Preto  
Ruth Eugênia Cidade, UFPR, Curitiba  
Tatiane Calve, Faculdades Integradas Módulo, Caraguatatuba  
Verena Junghänel Pedrinelli, USJT, São Paulo

# Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada  
Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

## Sumário

### *Autor Convidado*

- Self-Determination in Physical Activity: Research to Practice  
*Lauren J. Lieberman* ..... 1

### *Relatos de Pesquisa*

- Acampamento de Férias: Um Efetivo Processo de Empoderamento  
*Verena Junghänel Pedrinelli*  
*Vinicius Savioli*  
*Vagner Martins dos Santos* ..... 9
- Consciência da Educação Inclusiva em Futuros Professores de Educação Física  
*Marcia Perides Moisés* ..... 15
- O Professor de Educação Física Adaptada nas Instituições para Pessoas com Deficiências na Cidade de Bauru: Um Retrato após Dez Anos  
*Ubiratan F. Godoy*  
*Manoel O. Seabra Junior*  
*Marli Nabeiro*  
*Adriana Inês de Paula* ..... 21
- Sobama 10 Anos: Análise dos Artigos dos Periódicos. Uma Perspectiva Inclusiva?  
*Manoel O. Seabra Junior*  
*Eduardo José Manzini* ..... 29

# Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada  
Volume 10 • Número 1 • Dezembro, 2005

## *Revisão da Literatura*

- O Comportamento Perseverativo e a Tarefa “A não B” de Piaget.  
Restrição ao Ciclo Percepção-Ação?  
*Márcia Valéria Cozzani*  
*Eliane Mauerberg-deCastro*  
*Marina Cavicchia* .....37

## *Relatos de Experiência*

- Educação Motora como Espaço de Conscientização Sobre Pessoas com Deficiência  
*Bruno César Vital*  
*Eline T. R. Porto* .....47
- Ginástica Para Pessoas com Seqüela de Acidente Vascular Cerebral  
*Marcia Perides Moisés* .....51
- Normas para Publicação na Revista da Sobama .....55
- Informações e Estatuto da Sobama ..... 61

*Invited Author*  
**Self-Determination in Physical Activity:  
Research to Practice**

Lauren J. Lieberman  
*State University of New York - SUNY Brockport*

Self-Determination Theory or Movement (SDT) describes the motivational agents that affect an individual's attitudes, abilities and behaviors that lead to goal definition and initiative to achieve those goals (Kowal & Fortier, 1999; Ward, 1996). Sherrill (2004) further explains self-determination as the degree of perceived control an individual has over contributing events that lead to goal achievement, psychological well being, and intrinsic motivation.

Human development involves progression from dependence on others to self-care and self-direction (Wehmeyer, 1996). Through opportunities for self-determined behaviors the development and acquisition of component elements critical to a positive quality of life can be taught beginning at an early age (Abery & Zajac, 1996; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Parents and teachers have a critical role in fostering self-determination and need to provide the same opportunities to the youngster with the disability at a young age the same as siblings and peers without disabilities (Doss & Hatcher, 1996). Doss and Hatcher (1996) also suggest that parents and teachers have a tendency to overprotect but need to allow the child to take risks and apply skills related to self-determination. Deci, Vallerand, Pelletier, and Ryan (1991) state that the promotion of greater self-determination, which means a greater sense of choice, self-initiation of behavior, and personal responsibility, is the avenue to take to attain positive outcomes that are beneficial to both society and the individual. Components of self-determined behavior such as choice-making, decision-making, problem solving, and goal setting influence an individual's development as an independent person. Parents and teachers play a critical role in the development of these skills and need to help the child recognize the process of reaching goals without placing an emphasis on outcomes (Doss & Hatcher, 1996).

Self-determination, is the right to possess control, power, and decision-making ability over your life (Wehmeyer, Agran, and Hughes 1998). When individuals with disabilities are included side by side with their peers in every day activities, they are viewed as valued in society (Wolfensberger, 1972). In addition to being viewed as valuable and worthwhile, being valued in society provides opportunities for choice in participation, affiliation, and adaptations and modifications. Specifically, the question teachers must ask themselves to define this perspective in terms of a child with disabilities is this: "Does this child have the same choices and options as her same aged-peers?" In many cases, he or she does not (Wehmeyer, Agran, & Hughes 1998).

All people should be provided the opportunity to make their own choices, whether they have a disability or not. Opportunity is one of the essential characteristics that must be present for an individual to be self-determined (Wehmeyer, et al. 1998). Unfortunately, individuals with disabilities are often provided fewer opportunities than their able-bodied peers. Therefore, it is essential for teachers to ensure that all children be given equal opportunities. Children have the right to live in the mainstream of society, to be included in everyday activities, to have choices, control, power, and dreams.

### **Why is it important?**

Individuals with disabilities are socially perceived to need long-term care and protection, and have been isolated from social mainstream and denied the benefits and opportunities available to people without disabilities (Ward, 1996). In addition, research has shown that individuals with visual impairments (Robinson & Lieberman, 2004) and deafblindness (Lieberman, & Stuart, 2002; Lieberman, & MacVicar, 2003) have low levels of self-determination.

Consequently, individuals with disabilities are not afforded opportunities to make decisions in their lives even though the opportunity to make the most rudimentary choices can have a meaningful impact on the quality of life for individuals with disabilities (Schloss, Alper, & Jayne, 1993). Wehmeyer and Schwartz, (1998) report that teaching students to become self-determined and to take greater responsibility for their lives is an important aspect of successful transition from school to adult life for adolescents with disabilities.

In order for self-determination to occur, a child must learn how to acquire self-determined skills in each behavioral domain. The **cognitive domain** is the knowledge part of our learning, the **affective domain** is the feelings part of our learning, and the **psychomotor domain** is the physical part of our learning. Without the physical part of learning and development, a child would be left in a two dimensional world. This physical learning can be acquired through education in physical activity.

Physical activity improves the health-related quality of life by enhancing psychological well being which in turn contributes to human growth and social development. Social development is considered to be an essential characteristic of self-determined behavior (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance [AAHPERD], 1999; Graham, Holt/Hale & Parker, 1998). Houston-Wilson and Lieberman (1999) state

that the enhancement of psychological well being and social age appropriate physical activities are tantamount in any curriculum to ensure self-determination and the best possible quality of life.

### Why is self-determination in PA important?

The concept of physical activity encompasses physical education, recreation, aquatics, dance, sport, and fitness. When one stops to think about all these areas, they permeate our lives every day. Parents talk about the current status of the local football team, children talk about their little league games, grandparents may talk about their walk in the woods, or siblings of the swimming lessons coming up the next week. Every day, wherever you turn, there is some reminder that physical activity is everywhere.

Being involved in physical activity in some way assists us all to feel like an active member of society. It is also a normalizing agent for many children who may have felt like an outsider, or not part of the norm. Being involved in physical activity, using the experiences to talk about physical activity, increases what an individual can do and who they can talk to.

Unfortunately, research has shown that children with disabilities have fewer socialization opportunities than their same-age peers (Kef, 1997; Kroksmark & Nordell, 2001). These limited experiences often lead to isolation and loneliness (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001). Increasing opportunities to be involved in physical activities may minimize these feelings and in addition may provide greater opportunities for self-determination.

### Solutions for PE

Instruction in self-determination skills is important to all students since an essential part of independence and dignity is the ability to make choices (Abery & Zajac, 1996; Gothelf, et. al., 1994; Wehmeyer, 1996). Teaching choice making skills within natural environments and naturally occurring activities can be beneficial as it allows the student to explore the world around them (Doss & Hatcher, 1996). A controlled dynamic environment for self-determined behaviors to occur is physical education classes or physical activity environments (in schools, homes, and communities) where students can realize that what they do or say is important and can influence others. The physical educator is one of the most influential variables for socialization within the physical education class (Suomi, Collier, & Brown, 2003). Teachers can help them realize this potential every day by showing students how to make the most of opportunities to learn; they must teach students how to take advantage of community resources and consistently encourage empathy in every child they teach.

The above introduction makes the case for self-determination through many research studies. What is extremely important is *how* self-determination is promoted through physical activity. The remainder of this paper will provide the reader with some

concrete ideas on how to promote self-determination through physical activity in physical education, or in the community. The areas to be covered are (1) adapting activities, (2) utilizing support staff, and (3) promoting self-determination in the affective domain.

#### Adapting activities

Many teachers would agree that it is extremely difficult to include children with disabilities into sports and activities without some modifications. For example: a child who has spina bifida and uses a wheelchair would benefit from two bounces during a tennis unit. A child who is blind would benefit from a beeping ball and beeping bases during a baseball game. And a child with autism would benefit greatly from a calm environment during an obstacle course.

The teacher must first determine the **abilities** of the child, and the **objectives** of the sport or activity. Once these are understood the teacher can then determine which variables must be adapted. Lieberman and Houston-Wilson (2002) suggest analyzing the variables of the equipment, instruction, rules, and environment. Please see Figure 1 and Tables 1 and 2 for examples of modifications of these variables. When looking at these variables, modifications can be made to promote inclusion and increase opportunities for children with disabilities therefore increasing choices.

Step #1	Step #2	Step #3	Step #4
Abilities	equipment	implement	increased
	instruction	modifications	choice in
	rules	and determine	sport
Objective	environment	appropriateness	and activity

Figure 1. Steps in Adapting Activities.

#### Support staff

In physical education teachers are often in a position of instructing a class of 25 (or more) students with several students in the class with disabilities. This has often posed difficulties when approached alone (Block, 2000). In order to achieve maximum performance and skill acquisition from all students the use of trained peer tutors and the paraprofessional staff can be implemented to improve ratios when instructing the students with disabilities.

Peer tutors have shown to improve Academic Learning Time-In Physical Education (ALT-PE) (Fernandez-Vivo & Cordero, 2005; Lieberman, Newcomer, McCubbin & Dalrymple, 1997; Murata & Jansma, 1997), physical activity levels (Lieberman, Dunn, van der Mars & McCubbin, 2000), and socialization. A peer tutor can be a child from the same class (same-age peer tutoring), or a child from an older class (cross-age peer tutoring). Classes can be divided into pairs and the entire class can peer tutor (classwide peer tutoring).

Table 1. Jump Rope-Potential Modifications and Adaptations

<b>Equipment</b>	<b>Rules</b>	<b>Environment</b>	<b>Instruction</b>
_Light rope	_Roll over rope	_Lay rope on floor	_Physical assistance
_Heavier rope	_Crawl over rope	_Student holds one side of rope	_Jump with arms
_Shorter rope	_Step over rope	_Student holds both sides of rope	_Peer tutor
_Longer rope	_Leap over rope	_Student wheelchair-rolls over rope while holding	_Peer holds one side
_Velcro glove	_Jump forward over rope	_Music	_Command style
_Bells on rope	_Jump sideways over rope	_Limit situation	_One-to-one
_Bright rope	_Swing rope and step over	_Increase stimulation	_Task analyze
_Handled rope	_Swing rope and jump over	_Cushioned floor	_Slow down
_Cloth rope	_Swing rope and jump consecutively	_Place student on trampoline	_Demonstrate
_Plastic rope	_Swing rope and jump double		_Feedback
_No rope	_Swing rope and jump crossed in front		_Braille
_Rope cut in half	_Swing rope and jump backwards & doubletime		_Homework
_Glove for hand padding	_Rope can slide		_Guided discovery
	_Jumps don't need to be consecutive		

Taken from: Lieberman & Houston-Wilson, 2002

Table 2. Bowling-Potential Modifications and Adaptations

<b>Equipment</b>	<b>Rules</b>	<b>Environment</b>	<b>Instruction</b>
_Bumper bowling	_More tries	_Directional arrow	_Physical assistance
_Plastic ball	_Two hands if needed	_Shorter distance	_Hand signals
_Rails	_Can cross line	_More pins	_Use first names
_Colored pins	_Use proper steps	_Keep scoring	_Universal sign
_Lighter balls	_Throw three times	_Guide rails	_Modeling
_Brighter balls	_Spare equals strike	_Ramps to roll ball	_Verbal cues
_Lighter pins	_2-hand roll (through legs)	_Bright lights	_Tactile modeling (blind)
_Softer ball	_Any number of steps	_Short instruction	_Peer tutor
_Ramps	_Partner games	_Automatic scoring	_Slow down
_Lighter colored ball	_Tutor recovers ball	_Shorter lanes	_Indirect
_Balloons	_Stand at line	_Wider lanes	_Demonstration
_Visual aid	_1-step approach	_Sloped lanes	_Shaping
_Task cards	_No fingers in hole	_Have only one ball in ball return rack	_Feedback
_snap handle ball	_10 frames	_Clear and bright boundaries	_Command style
	_Groups of three	_Group setting	
		_Minimize distractions	
		_Indoors or outdoors	
		_Set up in gym	

Taken from: Lieberman & Houston-Wilson, 2002

In addition, the trained peer tutor can instruct only the child with the disability (uni-directional peer tutoring), or the instruction can go back and forth (reciprocal peer tutoring). Whatever method is used, it is very important that the peer tutor is trained (Houston-Wilson, Dunn, Van der mars, & McCubbin, 1997). A comprehensive training program can be found in Lieberman & Houston-Wilson (2002). Please see Table 3 for an outline of the training program.

In addition to peer tutors to support the individualized instruction of the physical educator is the utilization of support staff. Support staff are called different things in different schools. They may be called teacher assistants, educational assistants, paraprofessionals, paraeducators, aids, or any other term. Basically they are assistants to the teacher. These support staff are often involved in academic subjects, yet when it comes to physical education they may take a break, or stand on the side uninvolved (Block, 2000; Piletic, Davis, & Aschemeier, 2005). Support staff can be a wealth of information and help when properly trained. When the support staff and teacher work together, Piletic et al. (2005) suggest the following ideas to improve the learning environment: (1) identifying and developing information regarding the students behavior management plan, (2) providing learning cues and prompts to the student, (3) modifying activities to match the student's abilities, (4) providing reinforcement to the student, and (5) assisting with assessment of the student (pg. 48). In addition to these teaching duties, the support personnel can also help ensure safety and improve socialization and leadership opportunities.

Table 3. Nine Steps to Training Peer Tutors

1)	Application of the peers
2)	Obtaining permission of parents, administrators, and the children themselves
3)	Develop disability awareness activities
4)	Develop communication techniques
5)	Teach instructional techniques (ex: instruction, demonstration, physical assistance)
6)	Use scenarios of classes to aid in teaching
7)	Give a written test for understanding
8)	Monitor progress of tutors and students with disabilities (see figure 2.0 for evaluation of peer tutors)
9)	Implement behavioral programs (if necessary)

Figure 2. Peer Tutor Evaluation Checklist

<b>Peer Tutor Evaluation Check List</b>	
Name: _____	Date: _____
Evaluator: _____	Period: _____
Name of tutee: _____	
Code box	
+ Very good	
* Good	
*IProgressing	
- Needs work	
Tutor Performance Assessment	
___ Ability to cue appropriately	
___ Ability to model appropriately	
___ Ability to physically assist as needed	
___ Ability to maintain data	
___ Ability to work well and cooperatively with teacher and peers	
Comments:	
_____	
_____	
Suggestions for improvement:	
_____	
_____	
Signature of peer tutor: _____	Date: _____
Signature of teacher: _____	Date: _____

Taken from: Lieberman & Houston-Wilson, 2002

*Affective domain variables*

In addition to adapting activities and involving support personnel are two areas that must be addressed in order for children with disabilities to be fully self-determined are leadership and socialization.

“Leadership comes from the Anglo-Saxon word *laedan* meaning go, and is defined by Webster as guiding, conducting, preceding, or being foremost among” (Sherrill, 1988, p. 2). Experiencing leadership can improve a student’s self-esteem, self-confidence and self-perception (Sherrill, 2004). Leadership experiences are important for all students including students with disabilities. However, students with disabilities are often followers and may have little exposure to formal opportunities to practice and experience leadership. Leadership opportunities can be provided by teachers and other professionals in a variety of ways including asking a student to read out loud, choosing a student to be a “safety” on the bus, or choosing a student to be trained in conflict resolution and encouraging them to resolve conflicts among peers. Leadership opportunities can also be provided during physical education classes.

It is also essential to promote leadership in physical education in the K-12 setting, particularly for students with disabilities. Examples include asking a student to be a squad leader, asking a student with a disability to demonstrate the skill being taught, setting up a reciprocal peer tutor program with students with and without disabilities, choosing students with disabilities as captains, and setting up personal improvement goals as opposed to competition (Kasser & Lytle, 2005). In addition, leadership opportunities within existing curricular models such as project adventure and sport education are naturally occurring and can be implemented naturally.

Table 4. 10 ways to promote leadership in physical education

1) asking a student with a disability to be a squad leader,
2) asking a student with a disability to demonstrate the skill being taught
3) setting up a reciprocal peer tutor program with students with and without disabilities
4) choosing students with disabilities as captains,
5) setting up personal improvement goals as opposed to competition
6) have a student with a disability to be a station leader (in a station unit)
7) in a sport education curriculum choose students with disabilities as referees or coaches
8) if the student with a disability plays wheelchair basketball, judo, or is in a unique competition, have the student do a presentation and demonstration on that sport
9) choose a student with a disability to be a leader in an adventure based program or on a ropes course
10) ask students with disabilities to help create rules and/or choose equipment to be used in a unit

In addition to leadership opportunities to broaden choices of children with disabilities, it is also important to broaden social opportunities. It is known that one of the benefits of physical education is the opportunity for social interaction between students with and without disabilities. Unfortunately, children with disabilities do not often receive the same chances to socialize as their peers (Block, 1998). Block (1998) attributes some of the issues with socialization to teacher assistants impeding social interaction, the fact that the general physical education activities are often inappropriate, and lastly, peer tutors often serve only as tutors and not as friends. Please see Table 5.0 for suggested solutions to these problems.

Table 5. Solutions to socialization in physical education

<b>Problem</b>	<b>Solution</b>
Teacher assistants impeding socialization	Awareness training- encourage the teacher assistant to promote social interaction
Regular activities are inappropriate	Modify existing activity to include student with a disability (see suggestions above). Or create modified activity to the side with able-bodied peers
Peer serve as tutors not as friends	Include disability awareness in the training to increase understanding. Set up program to be reciprocal peer tutoring so both students teach each other. Lastly, set up peers as friends and not as tutors.

Taken in part from Block, 1998

If teachers keep in mind that the opportunity to socialize must be present in order for complete self-determination, then it must be planned. Some children will be naturally social and not have any problems, but it is important to keep in mind the above issues and make efforts to ensure continued access to socialization for all students.

**Summary**

Self-determination is the ultimate goal of all educational programs. Children must learn through each domain to be independent and make their own choices. By continuing to promote self-determination and by utilizing some of the solutions in this article, we can continue to make a difference in the future of all children including those with disabilities.

## References

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (1999). *Physical best activity guide elementary level*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Abery, B., & Zajac, R. (1996). Self-determination as a goal of early childhood and elementary education. In: D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer, (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp 169-196). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Block, M. E. (1998). Don't forget the social aspects of inclusion. *Strategies*, 12(2), 31-34.
- Block, M. E. (2000). *A teachers guide to including students with disabilities in general physical education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating Internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-141.
- Deci, E. L., Valerand, R. J., Pelletier, L. G & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Doss, B. & Hatcher, B. (1996.) *Self-determination as a family affair: Parents' Perspectives on self-determination*. In: D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer, (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp51-63) Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fernandez-Vivo, M., & Cordero, I. (2005). *Effects of peer tutoring on academic learning time physical education of elementary school students with visual impairments in inclusive physical education classes*. Research poster session. American Alliance for Health, Physical Education and Dance, Chicago, IL.
- Graham, G, Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (1998). *Children moving a reflective approach to teaching physical education*. (4<sup>th</sup> ed.) Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Gothelf, C., Crimmins, D., Mercer, C., & Finocchiaro, P. (1994). Teaching choice-making skills to students who are deaf-blind. *Teaching Exceptional Children*, 13-15.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J.A. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 298-313.
- Houston-Wilson, C., & Lieberman, L. J. (1999). Becoming Involved in the Individualized Education Plan Process: A Guide for Regular Physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 70 (3), 60-64.
- Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 236-244.
- Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Kroksmark, U., & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, 213-220.
- Lieberman, L. J., Dunn, J. M., van der Mars, H. & McCubbin, J. A. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- Lieberman, L. J., Newcomer, J., McCubbin, J. A., & Dalrymple, N. (1997). The effects of cross aged peer tutors on the academic learning time in physical education of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education & Recreation*, 4(1), 15-32.
- Lieberman, L. J., & Stuart, M. E. (2002). Self-determined recreation and leisure choices of individuals with deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(10), 724-735.
- Lieberman, L. J., & MacVicar, J. (2003). Play and Recreation Habits of Youth who are Deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(12), 755-768.
- Murata, N. M., & Jansma, P. (1997). Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, 51(2), 37-46.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes toward deaf children, children in wheelchairs, and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- Piletic, C., Davis, R., & Aschemeier, A. (2005). Paraeducators in physical education. *The Journal of Health, Physical Education, Recreation, & Dance*, 76(5), 47-55.
- Schloss, P., Alper, S., & Jayne, D. (1993). Self-determination for persons with disabilities: Choice, risk, and dignity. *Exceptional Children*, 60, 215-225.
- Robinson, B., & Lieberman, L. J. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(6), 351-366.
- Sherrill, C. (1988). *Leadership training in adapted physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sherrill, C. (2004) *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (5<sup>th</sup> ed.) Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting social experiences of students in elementary physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 186-202.
- Ward, M. (1996). Coming of age in the age of self-determination. In: D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer, (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp 3-16). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome. In: D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer, (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and*

- choice for people with disabilities* (pp17-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M., Agran, M. & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basics for successful transition*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. *CDEI*, 21:1,75-86.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

### **Author's note**

Lauren J. Lieberman Ph.D.  
Associate Professor  
SUNY Brockport  
Department of Physical Education  
Brockport, NY 14420  
(585) 395-5361  
E-mail: llieberm@brockport.edu



## Acampamento de Férias: Um Efetivo Processo de Empoderamento

Verena Junghähnel Pedrinelli  
*Universidade São Judas Tadeu*

Vinicius Savioli  
Vagner Martins dos Santos  
*Apabb*

**Resumo**—O presente estudo investigou se o acampamento de férias consiste em um efetivo processo de empoderamento dos participantes. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, envolvendo o acampamento de férias da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil (Apabb) que tem como característica oferecer a oportunidade de reunir crianças, adolescentes, adultos com diferentes deficiências para participar de atividades diversas durante seis dias. À partir da transcrição dos depoimentos dos 68 participantes, os dados foram submetidos a uma análise de indução analítica (Gil, 1999) orientada pelos aspectos psicossociais identificados por Hutzler (1990) que incluem: eficiência motora e independência funcional; valores emocionais e cognitivos frente à realização de atividades; autoconfiança; autoconceito; controle sobre a própria vida; e aceitação social. Os resultados obtidos permitem afirmar que no contexto de acampamento de férias ocorrem importantes mudanças favorecendo o processo de empoderamento.

Palavras-chaves: acampamento de férias, pessoas com deficiência, empoderamento.

**Abstract**—“Vacation camp: an effective process for empowerment” The present study analyzed whether or not vacation camp is an effective process in the empowerment of its participants. The research is a case study of the Apabb vacation camp, where children, teenagers, and adults with disabilities gathered for six days to take part in activities. Using the statements of 68 participants, data were analyzed using analytic induction (Gil, 1999). Data were organized by psychosocial factors identified by Hutzler (1990), and include: movement efficiency and functional independence, mental value of mastery experience, self-confidence, self-concept, control of own life, and social acceptance. The results indicate that, in the vacation camp context, participants made important changes, enhancing their development and sense of empowerment.

Keywords: vacation camp, people with disabilities, empowerment.

### Introdução

Acampamentos de férias, entendidos como uma forma de lazer, constituem um espaço de relações humanas intensas entre pessoas com características diversificadas no que diz respeito à idade, sexo, condições sócio-econômicas e deficiências com graus variados de comprometimentos. Através de atividades lúdicas de lazer, durante vários dias de convivência, há momentos de descanso, divertimento e desenvolvimento.

Visto sob essa perspectiva, e enquanto tempo liberado das obrigações sociais, o lazer pode se constituir num espaço de emergência de valores e concepções, permitindo a sobrevivência dos valores humanos (Savioli, 2003). No lazer deve ser almejado um equilíbrio entre sua função (tempo de

diversão, mas também de desenvolvimento) e sua forma (extrapolando do conformista ao criativo).

Mudanças de comportamento são esperadas, e várias são as possibilidades de transformação pessoal neste contexto de convivência em grupo denominado acampamento de férias, incluindo maior autonomia e independência. No entanto, em acampamentos—onde os participantes vivenciam desafios, cumprem rotinas (alimentação, higiene, arrumação nos quartos, horários) e usufruem momentos de lazer—, o potencial de desenvolvimento de pessoas com deficiência é ainda um tema a ser investigado. A questão que formulamos é se a participação em um acampamento de férias contribui para a autonomia tendo em vista um estilo de vida mais ativo e saudável. Com o objetivo de elucidar esta questão, o presente estudo pretendeu investigar se o

acampamento de férias consiste em um efetivo processo de empoderamento dos participantes. Em especial, se as variáveis implícitas no modelo de empoderamento—quais sejam: eficiência motora e independência funcional, percepção de valores emocionais e cognitivos frente à realização de atividades, desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito, aumento das possibilidades de controle sobre a própria vida, e aceitação social—são potencializados no contexto de acampamento de férias.

## O Conceito de Empoderamento

Empoderamento (do inglês *empowerment*) significa aumentar as possibilidades das pessoas para controlarem suas próprias vidas (Hutzler, 1990). No contexto esportivo relacionado a atletas com deficiência (originalmente nos programas de reabilitação esportiva), o conceito de empoderamento é explorado para investigar aspectos psicossociais decorrentes do processo de participação (Pensgaard & Sorensen, 2002).

Segundo Hutzler e Sherrill (1999), os principais pressupostos do modelo de empoderamento são os de que: (a) o desempenho físico promove a eficiência funcional; (b) a realização de experiências melhora a auto-eficácia; (c) o aumento de confiança no corpo melhora o autoconceito e autoestima; (d) os distúrbios pessoais, tais como os estados de humor, são reduzidos; e (e) o envolvimento em atividades melhora a aceitação social.

O modelo teórico de empoderamento está baseado na teoria de aprendizagem social (Bandura, 1997) e na teoria social-construtivista. Em ambas os aprendizes assumem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo diretamente influenciados pelas pessoas que os cercam.

Segundo Hutzler (1990) e Hutzler & Sherrill (1999), o desenvolvimento das competências de controle da própria vida está baseado nas qualidades pessoais e nos recursos ambientais. Assim, é importante perceber e assumir as mudanças que conduzem a um estilo de vida ativo e saudável, e conseqüentemente promovem uma saúde mental positiva.

Para que o processo de desenvolvimento do empoderamento aconteça são recomendadas algumas ações de intervenção profissional. Dentre as recomendações considera-se importante identificar as atividades de interesse, desafiadoras e acessíveis aos participantes. Ao oferecer uma nova opção de atividade, esta deve constituir um novo desafio acessível a todos.

Promover o entrosamento de novos participantes, evitando fracassos ou experiências estressantes no início da programação contribui para um efetivo envolvimento de todos. A presença e o depoimento de ex-participantes encoraja a participação de novatos.

Uma outra recomendação é a de possibilitar a troca de idéias e ações que motivem os participantes serem mentalmente ativos. Para tanto, é imprescindível que o profissional que promove a intervenção, sempre que possível, atue

como mediador entre o aprendiz e o contexto.

Para aumentar a auto-eficácia (julgamento cognitivo sobre aspectos específicos de uma situação envolvendo habilidades pessoais) e o autoconceito (concepção, opinião sobre si mesmo), recomenda-se que os recreadores incorporem em suas atitudes a realização de desafios difíceis, participando efetivamente de atividades ou demonstrando prazer em assistir o outro fazer. Outra estratégia é, através de persuasão verbal, incentivar o participante a superar suas dificuldades. Expressar verbalmente “Você quase conseguiu!” ou “Mais um pouco de esforço, e você conseguirá!” são exemplos desta intervenção.

Dentre atividades previstas na programação é importante também garantir momentos em que hajam também intervenções mínimas dos profissionais. A adoção destes procedimentos contribui para que os participantes ganhem eficiência motora e maior independência social; vivenciem desafios e, ao superá-los, percebam a importância emocional destes acontecimentos, realizem atividades que promovam aprendizagem cognitiva, demonstrem vontade em fazer e decidir o que fazer quando algo difícil se impõe. A mudança de comportamentos e a percepção das mudanças que possibilitam um estilo de vida ativo e saudável são resultado de um processo de intervenção que resulta em empoderamento.

## Método

### Estudo de Caso

A realização do presente estudo envolveu os participantes do acampamento de férias da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil (Apabb), São Paulo, edição de julho de 2003, denominado de ‘Acampamento Diversidade.’

Através da adoção de procedimentos embasados no modelo de empoderamento foram definidas ações que permitiram aos participantes vivenciar desafios e, ao superá-los, perceber a importância emocional destes acontecimentos. Estas ações incluíram: (a) realizar atividades de interesse (p.ex, incluir o futebol na programação e reafirmar a escolha desta atividade no bate-papo inicial), atividades desafiadoras e acessíveis (como o ‘floating’—navegação em bote inflável nas águas tranquilas de um rio), e passeios (visita ao Centro de Estudos do Universo, CEU e ida a um baile); (b) promover a troca de experiências de acampamento entre antigos participantes e novatos; (c) propor desafios e criar atividades ou momentos que propiciem trocas verbais ou de outra natureza, permitindo ao participante pensar por seus próprios meios, decidir e agir (fazer perguntas a eles ao invés de dar respostas); (d) incentivar sempre que necessário, usando palavras de apoio, demonstrando ou realizando atividades com o participante; e (e) garantir momentos sem supervisão (p.ex., afastar-se do grupo de participantes no momento do banho ou em outra atividade, para que tenham a oportunidade de agir por si mesmos).

Foram identificadas e escolhidas, *a priori*, três situa-

ções como potencialmente adequadas para a coleta de dados. Estes momentos foram: (a) período pré- e pós-banho (no 4º. dia do acampamento); (b) ‘fogo de conselho’ (na última noite); e (c) situações diversas (falas espontâneas após realização de atividades ou passeios).

### Sujeitos

Fizeram parte deste estudo 68 participantes do acampamento de férias, oriundos dos núcleos da Apabb de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. O acampamento de férias foi realizado no período de 19 a 24 de julho de 2003, na Pousada Sítio Recanto Alvorada situada em Torrinha (próximo a Brotas), SP. A faixa etária dos participantes foi de 10 a 53 anos, havendo participantes do sexo feminino e masculino.

Os tipos de deficiência dos participantes incluíram deficiência mental, autismo, síndrome de Down, paralisia cerebral, síndrome de Roberts, lesão cerebral, síndrome de Soto, deficiência auditiva, síndrome do X frágil, mielomeningocele e hidrocefalia, hemiplegia, deficiência visual, hiperatividade e déficit de atenção, limítrofe (variação normal da inteligência), deficiências múltiplas, e participantes com diagnóstico não definido.

### Material

Para efetuar as anotações dos depoimentos foram utilizados protocolos próprios (em folha A4) e lápis, permitindo aos participantes escreverem o seu relato, ou permitindo aos recreadores anotar os pronunciamentos feitos. No caso de participantes cuja condição não permitisse fazer o próprio relato por escrito ou identificar a fala (p.ex., no caso de participantes com autismo, ou seqüela de paralisia cerebral) foram feitas anotações sobre o comportamento observado pelos recreadores. Para registrar os pronunciamentos feitos durante o ‘fogo de conselho’ foi utilizado um mini-gravador.

### Procedimentos

Para efetuar os registros no período pré- e pós-banho os recreadores foram orientados a entrevistar os participantes que estavam sob seus cuidados no quarto, utilizando inicialmente perguntas tais como: “Participar de um acampamento é legal?”; “Por quê?”; “O que foi mais importante até agora?”; “Você aprendeu coisas aqui no acampamento que serão importantes quando você voltar para casa?” Os registros foram feitos através de redação pelo próprio participante; ou de anotações *ipsis-litteris* da fala, ou anotações de comportamentos observados pelos recreadores (em alguns casos específicos, como o de participantes com autismo).

Durante o ‘fogo de conselho’ os depoimentos foram registrados em um gravador (e depois transcritos) por um observador (autor) que se manteve à distância e repetia as falas feitas pelos participantes. (Nossa! Que frio que fez

aquele dia!!!! A mão quase congelou!!!!!!!!!!!!!!) (rsrsrs) (Isto, é claro, eu não vou colocar no trabalho!!!!)

As manifestações espontâneas em diversos momentos foram anotadas em protocolos de anotações avulsos e entregues no último dia do acampamento.

## Análise dos Resultados

As frases registradas foram submetidas a uma análise de indução analítica (Gil, 1999) orientada pelos aspectos psicossociais identificados por Hutzler (1990) que incluem: eficiência motora e independência funcional; valores emocionais e cognitivos frente à realização de atividades; autoconfiança; autoconceito; controle sobre a própria vida; e aceitação social. Tais fatores estão relacionados ao desenvolvimento de empoderamento a nível individual.

### *Eficiência Motora e Independência Funcional*

Uma das mais desejadas metas das pessoas que apresentam déficits motores e/ou necessitam de recursos auxiliares para se locomover é ter uma vida ativa o menos dependente de outras pessoas. Neste sentido a autonomia motora e a independência funcional são importantes conquistas. Relatos feitos: “Aprendi a fazer as coisas, sozinho...”; “Coloquei a comida sozinho no prato.” ou “Eu me servi sozinho.”; “Aprendi a fazer outras coisas, a jogar bola, a remar no bote, para frente e para trás.”; “...andar de caiaque.”; “Aprendi a arrumar a cama direito.”; “Aprendi com os amigos surdos a conversar mais.”; “Vou sozinho ao banheiro, tomo banho com ajuda, como sozinho, guardo roupas sujas na sacola.”; “...independência; não dependo dos outros para fazer as coisas, sei me virar. Aqui em alguns momentos eu dependo de vocês. Vocês me ajudam quando perco alguma coisa e não encontro.”

A partir destes depoimentos fica evidente que a participação no acampamento de férias contribui efetivamente para a descoberta de novas possibilidades motoras, visando maior independência funcional. Alguns comportamentos observados pelos recreadores em relação a participantes com autismo reportam que “... quando ele acordava sorria e comia um chocolate. Ligava o ventilador.”; “Ele ficou em pé. E dançou.” (sendo que, segundo o profissional acompanhante deste participante, ele nunca havia ficado em pé, atribuindo esta mudança de comportamento a desenvolvimento de força muscular).

### *Valores Emocionais e Cognitivos Frente à Realização de Atividades*

O depoimento de muitos participantes reflete os benefícios emocionais e cognitivos percebidos após a participação em atividades que envolveram tarefas novas, tarefas de difícil execução, ou mesmo de difícil acessibilidade.

“Nossa! Fiz coisas aqui que a minha mãe não vai acreditar.”; “Fiz coisas que ninguém vai acreditar.”; “A gente brinca muito.”; “Gosto de estar aqui no acampamento.”; “O acampamento é muito bom prá gente e muito importante porque faz bem para mim.”; “Adorei o barco, bola...” “Eu me distraio, me divirto.”; “Ficar sem mãe é bom, para eu conhecer outros colegas, tem muitas brincadeiras, música ao vivo, o café é bom, o quarto é bom e a comida é boa.”; “Eu adoro esse lugar e quero voltar.”; “Eu gostei dos cantores e do baile, estava muito animado.”; “Eu gostei da lenda da biribinha.”; “... andei de rafting, usei o capacete, deu frio na barriga. Gostei do show, eu aplaudi, gostei de cantar, o som.” “Ver show das popozudas, do Daniel.”; “É uma pena ter que ir embora.”

Um recreador relata que “... ele acordou de mal humor porque estava acabando o acampamento. Mas esteve muito ativo e participativo no primeiro e segundo dias.”; “O Danilo sorriu (ele está sempre com a cara carrancuda). Sorriu e ficou saltitante.”

Para uma pessoa cadeirante, o desafio de andar no bote e participar do *floating* (navegação em águas tranquilas), bem como transpor os degraus das escadas no Centro de Estudos do Universo (CEU) dependia do auxílio direto de outras pessoas para garantir o acesso. Um recreador incentivou: “G, você vai adorar o W, instrutor.” E o depoimento desta acampante, após a participação no *floating* foi: “... bonitão, o que me carregou. O mais legal é que ele me carregou direitinho.”; “Aprendi a ajudar mais os amigos e os recreadores, ter cuidado para os pequenos não cheguem perto da piscina, ajudar a servir os outros que não conseguem enxergar, cortar a comida da T. Vai ser legal contar para os pais que a gente se divertiu bastante. É legal ajudar a cuidar do G e da M.”; “Aprendi a rezar, dançar e ajudar os amigos com dificuldade.”

O trato gentil e afetuoso demonstrou ser um elemento potencial para o sentir-se seguro e acolhido. “...as recreadoras ajudaram bastante. Nossa, muito legal, as pessoas...”; “Por vocês nos tratarem muito bem.”; “Gostei do M, do J, ele faz coceguinha em mim de manhã.”; “As pessoas, os monitores cuidam da gente, dão remédio, etc..”; “As pessoas são muito legais me trataram tão bem. Eu gostei demais,... são muito especiais, todos do hotel e do restaurante.”; “Essa confraternização da moçada... pra mim é sempre legal ampliar as amizades que você já tem. Fazer novas amizades é sempre bom. ...união, fraternidade, companheirismo.”; “O fato do V colocar as mãos no meu ombro e dizer: E aí J?... Nossa! É tudo!”; “Vou embora feliz.”

Em relação à aprendizagem cognitiva, o acampamento em si, e algumas atividades específicas foram significativos. “O acampamento é legal porque a gente aprende muita coisa legal.”; “Gostei mais de andar de bote, conhecer recreadores novos, conhecer gente de fora.”; “Conhecer pessoas de outras unidades da Apabb...”; “Acho legal porque andei de barco e de bóia.”; “Dá para conhecer outros lugares. Legal porque conhecemos outras cidades fora do Paraná”; “O que mais gostei foi do CEU, porque vi bas-

tante estrelas, muitos planetas, ... um lugar muito interessante.”; “Quando fui no CEU. Estrela, lua. Foi maravilhoso.”; “O observatório tá forçando a cabeça, porque a gente ficou sabendo mais sobre o planeta.”; “Estou muito feliz por estar aqui. Vou aprender a melhorar meu comportamento para minha mãe ficar feliz.”

### Autoconfiança

Tornar-se mais autoconfiante demanda um longo processo de mudanças que sobretudo implica em ter sucesso nas atividades realizadas. Afirmções como: “Eu sei fazer...”; ou “Aprendi a fazer as coisas sozinha, a respeitar os outros.”; ou ainda “Gostei de tudo.”; “Me diverti bastante.” refletem o quanto o envolvimento nas atividades do acampamento foi positivo. “Aqui o normal é ser feliz, que ninguém é diferente de ninguém.”

Um recreador descreve que “quando o conheci só o que fazia era ficar com a mãe e se ela se afastasse um pouco ele chorava, mas nesse acampamento, além do afastamento dos pais ele reagiu de uma forma interessante; consegue ficar com qualquer pessoa, dorme nos horários certos; antes era só de manhã, e já dá para identificar algumas falas, p. ex. ‘não gosto,’ e ‘não.’” Sobre um outro acampante “Vocês precisavam ter visto o C no bote. Deitou, colocou os pés para cima, as mãos atrás da cabeça e começou a cantar: nana neném...”

### Autoconceito

Desenvolver um conceito positivo a seu respeito está intimamente relacionado ao desenvolvimento da autoconfiança e da auto-estima. “Cara! Eu fiz quatro gols!”; “Eu sou a mais linda, você não acha?”; “Estou muito animado, o que é bárbaro.”

### Controle Sobre a Própria Vida

O desejo de ter uma vida mais ativa, de escolher e realizar atividades contrapõe-se a levar uma vida passiva, muitas vezes sem autonomia. Pressupõe o desejo de compartilhar e de participar em novas atividades (ou continuar em atividades já conhecidas), participando de forma ativa e saudável.

No acampamento foram feitos depoimentos como: “Gostaria de conversar com muitas outras pessoas.”; “Eu estou sentindo tanta falta do Movimento.”; “Gostei de ficar com as amigas conversando.”; “Voltei a namorar.”; “T quer festa. T quer refrigerante.”; “Estou achando legal porque estou gostando de ligar e desligar a TV.”; “Aqui eu venho para descansar, aprender eu aprendo em casa com o meu pai. Lá eu faço tudo. Eu já aprendo o ano inteiro e aqui eu quero descansar. Estou aqui pela 3ª vez, porque quero, e para dar um descanso para os meus pais poderem viajar.”; “Aprendi a me comportar. Eu preciso porque isso aí vai me

ajudar quando eu voltar para casa.”

### Aceitação Social

No acampamento de férias da Apabb o convívio com diferentes pessoas que apresentam diferentes condições garante uma variedade de situações de relacionamento humano. Mediante a pergunta: “Quantos amigos você tem aqui?” A resposta foi: “Muitos.”; “...todo mundo. Quando as pessoas quiserem aprender a tratar deficientes com amor e carinho procure a Apabb.” E mediante a pergunta: “Fez amizades novas?” “Sim.”; “Aprendi a como conviver com deficientes.”; “Foi uma experiência muito boa por estar com outras pessoas com outras deficiências.”; “Conhecer as pessoas de São Paulo e Rio de Janeiro foi o mais importante. Por ter poucos amigos fazer mais amizades e conhecer mais pessoas foi muito legal.”; “Melhorei no relacionamento com as pessoas porque sou muito sozinha tanto em casa como na escola onde fico sempre com uma ou duas amigas e aqui estou tendo que ficar com todos. Acho importante ficar com as pessoas sem desprezar ninguém, porque eu também não sei se os outros grupos me querem.”; “Gostei das danças, a noite no salão. De dançar com os amigos.”; “Eu gostei de ficar entre amigos.”

A aceitação social também pode estar relacionada a formas de comportamento, e surge em forma de pergunta: “Eu estou bem?”; “Eu estou incomodando alguém?”; “Eu estou me comportando bem?”

### Discussão e Considerações Finais

Toda viagem gera expectativas. O afastamento de casa, da rotina, obriga à adaptação de vida a um novo lugar, a novas pessoas, a uma rotina diferente. A família é lembrada pelo efetivo apoio que oferece, e também às vezes pelos excessivos cuidados. Reorganizar e implementar uma nova rotina assumindo a responsabilidade pelas atividades contribui para o exercício da autonomia e independência.

Os passeios foram um ponto forte deste acampamento, o que sugere que a inclusão dê oportunidades para aumentar o conhecimento, e as vivências em lugares diferentes compõe um elemento de destaque devendo serem consideradas em eventos futuros. As atividades que envolvem turismo ecológico contêm elementos com qualidades inerentes ao ser humano, voltadas para o lado introspectivo das emoções, das sensações, das satisfações pessoais, e que provocam um estado de êxtase, fortalecendo os laços das relações com o espaço e ambiente em que os sujeitos estão situados.

O número de participantes garantiu sempre um grande envolvimento nas atividades. O convite feito a outros núcleos da Apabb em diferentes estados possibilitou a alguns a viagem a outro estado, e a todos a possibilidade de conhecer novas pessoas, com seus diferentes costumes e sotaques. A convivência em dias seguidos potencializou a con-

quista de novas amizades.

O fato de os acampantes terem sido entrevistados mobilizou tanto participantes quanto recreadores e pais. Neste sentido, fica evidente que a pesquisa realizada no contexto de lazer, especificamente no contexto acampamento de férias com pessoas que apresentam diferentes deficiências, demonstra ser um importante coadjuvante para avaliar o efeito que um programa como este promove. Participantes, recreadores, equipe de apoio, pais e comunidade identificam, reafirmam, e sentem-se valorizados quanto ao papel social que assumiram.

As mudanças de comportamento observadas neste estudo comprovam a eficiência com que a proposta foi desenvolvida. Sem dúvida, os participantes com deficiência e os profissionais envolvidos nas ações lúdicas, programadas, organizadas, e desenvolvidas no ‘Acampamento Diversidade’ beneficiaram-se com os momentos e transformações, consolidando ideais voltados para um estilo de vida mais ativo e saudável.

### Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª.ed.). São Paulo: Atlas.
- Hutzler, Y. (1990). The concept of empowerment in rehabilitative sports. In: G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. Selzam (Eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hutzler, Y., & Sherrill, C. (1999). Disability, physical activity, psychological well-being, and empowerment: A life-span perspective. In: R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Pensgaard, A M., & Sorensen, M. (2002). Empowerment through the sport context: a model to guide research for individuals with disability. *APAQ*, 19(1), 48-67.
- Savioli, V. (2003). Recreação e lazer: descobrindo o prazer de participar. Em: P. H. Verardi & V. J. Pedrinelli (Orgs.), *Desafiando as diferenças*. São Paulo: SESC.

### Nota dos Autores

Verena Junghänel Pedrinelli é docente na Universidade São Judas Tadeu. Vinicius Savioli e Vagner Martins dos Santos são professores da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil (Apabb), São Paulo.

O presente estudo foi realizado com o apoio da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil (Apabb) e da Fundação Banco do Brasil. Agradecemos a toda equipe de apoio,

recreadores e acampantes que tornaram este estudo possível.

Endereço para correspondência:

Verena J. Pedrinelli

Rua General Almério de Moura, 700

05690-080 São Paulo – SP

E-mail: [vpedrinelli@uol.com.br](mailto:vpedrinelli@uol.com.br)

Manuscrito submetido em outubro de 2005.

Manuscrito aceito em novembro de 2005.

## Consciência da Educação Inclusiva em Futuros Professores de Educação Física

Marcia Perides Moisés  
Universidade Cruzeiro Do Sul

**Resumo**—Esta pesquisa foi realizada com 95 alunos da disciplina de Educação Física Especial do curso de educação física da Universidade Cruzeiro do Sul, para conhecer quais os conteúdos (temas) e estratégias (recursos didáticos) oferecidos em aula que mais possibilitaram a consciência e atitudes favoráveis à inclusão educacional no âmbito pessoal. Os alunos receberam uma lista de conteúdos e uma lista de estratégias para que escolhessem três opções por ordem de importância. Ainda, os alunos opinaram quanto ao seu posicionamento frente à inclusão. Os resultados apontaram que 35,8% dos alunos tiveram sua atitude modificada a favor da inclusão por causa da disciplina, e 53,7% já tinham consciência sobre a inclusão. Quanto aos conteúdos “*História da pessoa com deficiência*” e “*Definições das deficiências, suas causas e implicações*” foram os mais votados, e quanto às estratégias foram mais votados os temas “*Vivência com pessoas portadoras de deficiências*” e “*Aula do tipo expositiva*.” Tais dados contribuem para melhor conhecermos os alunos e direcionarmos a disciplina.

Palavras-chaves: pessoa portadora de deficiência, educação física, formação de professores.

**Abstract**—“Inclusive Education Consciousness for Future Physical Education Teachers.” This study used as subjects 95 students in the special physical education program at the University of Cruzeiro do Sul in order to learn which course contents (themes) and strategies (didactic resources) help develop personal awareness and favorable attitudes toward educational inclusion. Students were offered a list of contents and alternative strategies. They were asked to choose three and then to assign them to what they believed are descending order of importance. The results showed that 35.8% of the students experienced changes in attitudes in favor of inclusion, with the subject and 53.7% having been in favor of inclusion at the beginning of the study. As for contents, “People with disability’s history” and “Definition of disability: its causes and implications” were chosen the most. As for the strategies, “Experience with people with disabilities” and “Expositive lessons” were chosen the most. Such data can help teachers better understand their students and subjects.

Keywords: people with disabilities, inclusion, physical education, teacher education.

### Introdução

Como docente da disciplina de educação física especial do curso de educação física da Universidade Cruzeiro do Sul, e considerando a formação dos alunos graduandos e a mudança de conceitos e atitudes sobre as pessoas com deficiências, surgiu o interesse por pesquisarmos sobre: quais são os conteúdos abordados na disciplina e quais as estratégias ou recursos didáticos que mais promoveram mudanças no comportamento dos alunos. Esta preocupação nos ocorreu porque temos a convicção de que a base estrutural do conhecimento acadêmico depende do tipo de envolvimento social que o aluno apresenta. Acreditamos, também, que a eleição dos conteúdos ou temas desenvolvidos e a forma com que são oferecidos na disciplina colabora para a formação de idéias e conceitos, e são parte determinante no processo ensino-aprendizagem.

### Revisão de Literatura

A inclusão social é destaque hoje em toda educação formal. Desde a década de 70, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, há um movimento crescente no sentido de melhor conceituar e recolocar as pessoas com deficiências na sociedade de maneira mais participativa. A década de 80 foi palco de muitas comemorações com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente em 1981, o que produziu grande espectro de atividades na educação e nos esportes. A Organização Mundial da Saúde, em 1980, publicou uma *Classificação Internacional dos Casos* em que abriu questão sobre a terminologia a ser utilizada ao se pensar, falar ou escrever sobre a pessoa com deficiência, detalhando termos e suas definições no sentido de melhor compreendê-la (Ribas, 1998). Os termos *deficiência*, *incapacidade* e *desvantagem* foram definidos de forma que houvesse uma substituição

do uso do termo *deficiente*, por *pessoa portadora de deficiência*. Um indivíduo com deficiência deveria ser visto e respeitado como *pessoa*. *Pessoa com deficiência* é o termo que utilizaremos neste artigo.

Os últimos 15 anos foram de muitas conquistas relacionadas à seguridade social (lei n. 8.213/91, contribuição mensal com finalidade de assegurar os beneficiários mediante incapacidade, desemprego involuntário, entre outros), à previdência social (lei n.8.686/93, reajustamento de pensão especial aos deficientes físicos portadores da “síndrome da Talidomida”), à assistência social (lei 8.742/93, integração ao mercado de trabalho, um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso sem condições de prover a própria manutenção, entre outras), à educação (nova LDB 9394/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2000; ensino inclusivo em sala regular) e à saúde (pesquisas com células-tronco). Além destas, destacou-se o desempenho desportivo com apresentação das capacidades e do alto rendimento dos atletas paraolímpicos que disputaram medalhas, venceram competições e sobrepujaram suas limitações.

Desta forma, o assunto para a pessoa com deficiência ficou em evidência e marcou presença neste momento histórico. O tema inclusão educacional é foco de estudo e discussão hoje. A questão está voltada para as adequações tanto didáticas quanto estruturais, no sentido de que ofereçam condições de trabalho para atendermos as pessoas de acordo com suas necessidades especiais.

A inclusão social tem por pressuposto a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades entre os cidadãos e a desigualdade entre os homens, tão distintos em seus diversos aspectos do desenvolvimento, nas questões sociais, de personalidade, de cultura, de interesses e de necessidades. O respeito às diferenças humanas é fator primordial para uma mudança de comportamento individual de aceitação e de convívio com pessoas diferentes da norma (Sasaki, 1997). A convicção individual da aceitação das diferenças humanas desperta e contamina positivamente a comunidade ao redor, e a sociedade em um plano mais otimista. Sasaki (1997) afirma que a inclusão é uma atitude de aceitação das diferenças humanas, reflete um atributo e é fonte de riquezas, valorizando os encontros e as trocas para o crescimento mútuo entre pessoas com e sem deficiências.

As pessoas com deficiências buscam espaços culturais, educacionais, esportivos e sociais e, desta forma, participam do processo de inclusão, facilitando o convívio que é um conceito de mutualidade. A exclusão é gerada pela ignorância das pessoas e pelo desconhecimento de causas e implicações das deficiências. A falta de troca de experiências entre portadores e não portadores de deficiências leva à estranheza e ao descaso. Também fazem parte da atitude de exclusão os equivocados preconceitos oriundos dos estigmas tão enraizados em nossa cultura. A “incapacidade dos deficientes,” por muitas gerações fizeram perdurar o conceito de descrença no potencial de pessoas com deficiências, sugerindo que estas ou não são capazes ou são espetaculares. A informação é agente poderoso a favor da eliminação

do preconceito sobre as pessoas com deficiências, podendo alimentar novo conceito e extinção do estigma que as deprecia (Amaral, 2001).

A mudança de comportamento da sociedade será provocada por pessoas que irão abraçar a causa da inclusão social, pessoas que têm convivência, que já tem experiência educacional ou colaboradores. Dentre tantos, os educadores são os agentes de mudança mais aptos a enfrentar tais desafios, pois poderão levar consigo conhecimentos referentes à inclusão e às pessoas com deficiências, suas particularidades e necessidades de maneira a administrar o processo de conhecimento e respeito às diferenças humanas.

Com relação à formação acadêmica, Caldeira (2001) discute a formação de professores de educação física e afirma que a formação inicial é parte do processo e prossegue com a formação continuada por meio de prática reflexiva na escola e na experiência em novos contextos. Ao traçar um paralelo a essas premissas, a formação do professor que irá desenvolver trabalhos com pessoas com deficiências dependerá de conteúdos da(s) disciplina(s) ligada(s) a uma especialidade, bem como de um período contínuo de vivência como aprendizado e aperfeiçoamento.

Os alunos graduandos adquirem atitudes, comportamentos e idéias sobre o ensino durante a formação. Caldeira (2001) cita que é necessário um conjunto de princípios para a construção dos saberes e habilidades requeridas pela prática profissional que são: a intencionalidade do trabalho docente (para quem ensinar); a articulação teoria-prática no processo de formação (a análise sob a prática é precedida do conhecimento teórico, sem desprezá-la); o trabalho coletivo na escola (refere à relação entre parceiros para um trabalho competente) e o reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente (formação de um professor capaz de exercer um controle consciente sobre suas próprias ações). Baseando-nos também nestes princípios é que o programa da disciplina de educação física especial apresenta como:

### 1) *Objetivos*

Aquisição de conhecimentos referentes à educação física adaptada para pessoas com deficiências; desenvolver habilidades de elaborar programas adequados às necessidades e interesses de alunos com necessidades especiais; desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas relacionadas à inclusão efetiva de pessoas com deficiências na sociedade;

### 2) *Habilidades*

Auxiliar no diagnóstico das necessidades específicas das pessoas com deficiências ou distúrbios de saúde; elaborar procedimentos e programas adequados às necessidades dos alunos especiais; intervir no processo educacional, promovendo a participação, integração e o desenvolvimento nos diferentes aspectos: cognitivo, afetivo e psicomotor; sintetizar e aplicar conhecimentos nas situações cotidianas; ler,

interpretar, discutir, vivenciar trabalhos especiais, bem como redigir sobre assuntos da educação física adaptada; relacionar pressupostos da didática da educação física no processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências.

### 3) Atitudes

Dar atendimento compreensivo, respeitoso às pessoas independente das diferenças físicas, mentais, intelectuais, raciais, religiosas, culturais e sócio-econômicas; oportunizar a participação das pessoas com deficiências em diferentes atividades programadas e espontâneas; valorizar e oferecer intervenções mediante o processo de ensino-aprendizagem em consideração às limitações e potencialidades das pessoas com deficiências; postura ética, política e profissional na atuação educacional, considerando a realidade e valores da população portadora de necessidade especiais.

Nesse sentido, queremos enfatizar que a intenção da docência, neste caso, é almejar que os alunos adquiram a noção de educação inclusiva desde as primeiras aulas, para então dar continuidade aos temas mais específicos do programa.

## Metodologia

O objetivo desta pesquisa foi verificar, dentre os temas abordados e as estratégias oferecidas nas aulas, quais foram os que mais sensibilizaram os alunos, tornando-os mais compreensivos com a inclusão social, caso estes ainda não o fossem. Também, objetivamos verificar quantos alteraram seus conceitos e atitudes frente as abordagens feitas em aula. Considerando que a experiência de cada aluno tem grande importância na sua formação, e para determos alguns dados sobre o potencial das aulas formais do curso, fez-se um levantamento do perfil dos alunos relacionado à docência em educação física e em educação física especial.

Este estudo tem base em uma pesquisa aplicada em que se investiga as hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos. Quanto ao método é uma pesquisa de campo pois consiste na observação dos fatos tal qual ocorreram na coleta de dados e no registro das variáveis presumivelmente relevantes para a análise (Ruiz, 1988).

A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário com 5 questões fechadas, dirigidas para 101 alunos dos 7º semestres, matriculados na disciplina de educação física especial e frequentadores do curso de educação física da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) nos Campi São Miguel e Anália Franco. Dos 101 questionários distribuídos, 95 foram respondidos.

As questões foram referentes: 1) aos conteúdos oferecidos pela professora (questão 1) e 2) às estratégias utilizadas pela professora (questão 2); estas questões foram fechadas e ordenadas, sendo que cada aluno deveria eleger 3 dos itens relacionados na questão, em ordem de importância, ou seja, na questão 1 eleger os conteúdos mais convincentes

no que se refere a inclusão social, e na questão 2 eleger as estratégias mais motivadoras.

As demais questões (3, 4 e 5) se referiram ao perfil dos alunos e foram fechadas únicas, com opção de apenas uma resposta. A questão 3 se referia a experiência na docência em educação física, a questão 4 na docência em educação física especial e a questão 5 pretendeu conhecer o aluno com relação à sua atitude frente à inclusão social, aspecto de fundamental importância neste trabalho.

## Resultados e Discussão

Os resultados obtidos são apreciados nos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5 e revelam dados que serão discutidos em seguida.

Quanto aos conteúdos oferecidos na disciplina (Quadro 1), abordamos temas segundo uma seqüência de forma a se ter um tema para cada um dos 6 dias de aulas. Para cada tema foram aplicadas estratégias (uma ou mais estratégias por aula) que, ao nosso ver, complementavam os conteúdos ou os faziam ser mais motivadores e eficazes no sentido de aproximar os alunos da idéia de aceitação das diferenças humanas.

É importante considerar que os conteúdos citados na 1ª opção por alguns poderão ser citados para a 2ª ou 3ª opção por outros, dando pesos diferentes aos conteúdos. Com relação aos resultados obtidos, dos 95 alunos graduandos, pudemos observar que: as opções escolhidas não são de consenso uniforme; as respostas variam muito; os conteúdos que mais sensibilizaram a maioria dos alunos por ordem de importância ficaram diluídos em diferentes posições e valores.

O conteúdo mais citado como 1ª opção foi a *História da pessoa com deficiência* com 28 votos (citações), embora com menos votos que a 2ª opção, que foi o tema *Definições das deficiências, suas causas e implicações* (32 votos). Curiosamente a 3ª opção mais votada foi, também, o tema *Definições das deficiências, suas causas e implicações* (24 votos), somando em termos gerais um total de 67 votos. Ou seja, temos a compreensão de que este tema foi o mais motivante, seja em 2º, 3º posto de valores e na somatória geral. Talvez, pudéssemos dizer que o conhecimento específico sobre as deficiências e suas implicações nas pessoas dão base à reconstrução da imagem social e pessoal da pessoa com deficiência.

O Quadro 2 nos mostra, em grau de importância, quais das estratégias foram mais aceitas pelos alunos e aponta (com 46 votos) que a aula com *Vivência com pessoas com deficiências* é a estratégia para a 1ª opção no ensino. Curiosamente a *Aula do tipo expositiva* é a segunda mais aceita em 2ª e 3ª opções, como mais motivadora à aceitação das diferenças humanas. O resultado mostrou que a aproximação, o contato e a troca (relacionamento) facilitam a aquisição do conhecimento de forma mais intensa. Podemos reafirmar esta reação quanto à vivência, comparando com a manifestação do grupo após o término da aula, quando os alunos revelaram ter gostado muito e ter revividos os co-

nhcimentos teoricamente colocados em aula. Quanto às aulas expositivas, percebemos que os alunos necessitam de muitas informações específicas sobre o assunto, pois são fonte importante no aprendizado.

A partir dos dados podemos fazer uma relação entre a

escolha dos conteúdos e a de estratégias: todos os temas desenvolvidos foram abordados em forma de aulas expositivas com manifestação dos alunos, na discussão de casos. Nesse sentido, podemos afirmar que houve coerência nas respostas, garantindo fidelidade na pesquisa.

Quadro 1. Conteúdos impactantes: Conteúdos oferecidos na disciplina de educação física especial, por ordem de importância, que fizeram os alunos refletir sobre suas atitudes frente à inclusão educacional e social da pessoa com deficiência (citaram 3 dos conteúdos mais relevantes).

<b>Conteúdos Impactantes</b>	<b>1ª opção nº. citações</b>	<b>2ª opção nº. citações</b>	<b>3ª opção nº. citações</b>	<b>Geral</b>
- História da pessoa com deficiência	28	07	07	42
- Definição dos termos deficiência, incapacidade e desvantagem	14	12	11	37
- Discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência	22	26	13	61
- História da educação especial	09	10	08	27
- Definições das deficiências, suas causas e implicações	11	32	24	67
- Comentários sobre os comportamentos mais comuns da pessoa com deficiência	11	08	31	50
- Total	95	95	95	284

Quadro 2. Estratégias impactantes: Estratégias utilizadas na disciplina de educação física especial, em ordem de importância, que fizeram os alunos refletir sobre suas atitudes frente à inclusão educacional e social da pessoa com deficiência (citaram apenas 3 das estratégias mais relevantes).

<b>Estratégias Impactantes</b>	<b>1ª opção nº. citações</b>	<b>2ª opção nº. citações</b>	<b>3ª opção nº. citações</b>	<b>Geral</b>
- Aula expositiva	27	24	23	74
- Filmes didáticos	10	20	11	41
- Grupos de discussão	09	23	14	46
- Vivências com pessoas com deficiência	46	23	17	86
- Apresentação de transparências	02	03	08	13
- Textos para leitura	01	02	22	25
Total	95	95	95	285

Quadro 3. Caracterização 1 dos alunos: Quanto à prática docente em educação física.

<b>Caracterização do aluno: quanto à experiência em docência</b>	<b>citações</b>	<b>freqüência</b>
- ministra ou já ministrou aulas de educação física	59	62,10%
- não ministra, nem ministrou aulas de educação física	36	37,89%
Total observado	95	100%

Quadro 4. Caracterização 2 dos alunos: Quanto à prática docente em educação física especial para pessoas com deficiências.

<b>Caracterização do aluno: quanto à experiência em docência em educação física especial</b>	<b>citações</b>	<b>Freqüência</b>
- ministra ou já ministrou aulas de educação física especial para pessoa com deficiência	16	16,84%
- não ministra, nem ministrou aulas de educação física especial para pessoa com deficiência	79	83,15%
Total observado	95	100%

Quadro 5. Caracterização 3 dos alunos: Com relação à sua atitude inclusiva e a disciplina de educação física especial.

Caracterização do aluno: com relação à atitude inclusiva	citações	freqüência
- não mudou	03	3,15%
- já tinha consciência sobre a pessoa com deficiência	51	53,68%
- teve consciência sobre a pessoa com deficiência a partir da disciplina de educação física especial	34	35,78%
- mudou, mas por outro motivo	07	7,36%
Total observado	95	100%

Para melhor conhecermos sobre a intervenção da disciplina de educação física especial na atitude inclusiva dos alunos, fizemos questionamento sobre sua vida na docência. Concluímos que a maioria (62,10%) já teve experiência no magistério, o que nos leva a pensar que estes alunos poderiam estar mais sensibilizados às diferenças entre os seres humanos, portanto, no conceito de inclusão social.

Os achados mostram que 16,84% dos alunos ministraram aulas de educação física especial (16 alunos), significando que esta amostra seria aquela já sensibilizada e com atitudes voltadas à inclusão de pessoas com deficiências. Porém, verificamos que 53,68%, ou seja, 51 alunos relataram que já tinham consciência sobre a aceitação das diferenças humanas. Contudo, este dado é mais baixo que o total de alunos que já ministraram aulas de educação física, o que nos reporta que alguns destes ainda não se sensibilizaram por si.

Complementando, verificamos que 35,78% se apresenta como tendo modificado sua atitude perante a inclusão de pessoas com deficiências a partir da disciplina (34 alunos). Isto significa um alcance importante que quase completa o quadro geral de alunos, se não fossem 3 alunos que apontaram não terem mudado seu comportamento frente à inclusão (aparentemente não aceitação ou não compreensão do que foi solicitado).

### Conclusões

O estudo sobre a consciência da educação inclusiva feita com 95 alunos graduandos do 7º semestre do curso de educação física, mostrou que quase a totalidade dos alunos (92) adquiriram consciência sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades especiais na sociedade, compreendendo-as e aceitando as diferenças humanas. A partir da pesquisa de opiniões, observamos que 53,68% dos alunos já tinham consciência sobre a inclusão e 35,78% dos alunos tiveram sua atitude modificada a favor da inclusão por causa da disciplina.

Os conteúdos que mais motivaram a tomada de consciência sobre a inclusão social e educacional foi como 1ª opção a *História da pessoa com deficiência*, e como 2ª e 3ª opções o tema *Definições das deficiências, suas causas e implicações*. Assim sendo, podemos dizer que tais conteú-

dos foram esclarecedores e favoreceram o conhecimento e a reflexão sobre o conceito da inclusão.

Este dados contrariam os dados observados por Gutierrez Filho (2002) que sugere, em depoimento sobre a formação de professores de educação física especial, que os conteúdos biologizantes (como o tema *Definições das deficiências, suas causas e implicações*) sejam menos enfocados e sejam substituídos por reflexões e prática pedagógicas. A partir dos resultados da pesquisa, verificamos a importância do conteúdo e, ao nosso ver, esta abordagem não pode ser substituída. Poderemos repensar a estratégia a se utilizar, valorizando na prática pedagógica, por exemplo, as vivências com e sem pessoas com deficiências.

A combinação dos conteúdos com as estratégias em evidência na pesquisa nos leva a considerar que os alunos foram sensibilizados com a vivência prática. Ainda, o encontro com as pessoas com deficiências os aproximou dos conteúdos teoricamente colocados em aula, facilitando o conhecimento sobre quem são as pessoas, como reagem ao exercício/jogo. Mas, principalmente confrontou estes alunos com conceitos relacionados ao estigma e aos sentimentos de rejeição por desconhecimento. Ao nosso ver, se confirma que o preconceito e o estigma são desfeitos através da informação e do conhecimento.

Por fim, manifestamos nosso contentamento por termos alcançado um alto índice de conscientização sobre a inclusão social e educacional (96,84% dos 95 alunos), considerando que, entre os estudados, 35,78% dos alunos tiveram suas atitudes mudadas por causa da disciplina. Também, por termos além da noção de aproveitamento, o retorno sobre quais conteúdos e estratégias foram bem sucedidos. Com estes resultados poderemos aprimorar e ampliar nossas ações pedagógicas com a finalidade de melhor atingir nossos alunos.

### Referências

- Amaral, L. A. (2001). Diferença e preconceito da escola. Inclusão, diversidade e atividade motora: subsídios para um posicionamento crítico [Resumo]. In: *Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Mini-Curso, IV*

- Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada* (p.37), Curitiba,PR: Sobama.
- Caldeira, A. M. S. (2001). A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Bras. de Ciências do Esporte*, 22(3).
- Gutierrez Filho, P. (2002). O despreparo do futuro professor de educação física diante das pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, 11(61).
- Ribas, J. B. C. (1998). *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense.
- Ruiz, J. A. (1988). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.
- Sassaki, R. K. (1997) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

### **Nota da autora**

Marcia Perides Moisés atua na Universidade Cruzeiro Do Sul e no Centro Recreativo Esportivo Especial do Município de São Bernardo do Campo/SP

*Endereço para correspondência:*

para Contato: Rua Matheus Grou, 398, ap<sup>to</sup>.104

Pinheiros

São Paulo, SP Cep: 05415.040

E-mail: mpmoises@gmail.com

Manuscrito submetido em junho de 2005.

Manuscrito aceito em setembro de 2005.

## O Professor de Educação Física Adaptada nas Instituições para Pessoas com Deficiências na Cidade de Bauru: Um Retrato após Dez Anos

Ubiratan F. Godoy

*Universidade Estadual Paulista, Bauru*

Manoel O. Seabra Junior

*Universidade Estadual Paulista, Marília*

Marli Nabeiro

*Universidade Estadual Paulista, Bauru*

Adriana Inês de Paula

*Faculdades Integradas de Bauru*

**Resumo**—Os últimos anos foram marcados por muitas mudanças na área da educação física adaptada no Brasil e por conta disso, o intuito do presente estudo foi, após dez anos, comparar o panorama da atuação do profissional de educação física adaptada em instituições de caráter educacional, reabilitacional e/ou hospitalar na cidade de Bauru. O presente estudo foi baseado no estudo de Sant’Ana, Yamamuro, Seabra Junior e Nabeiro (1994). Para obtenção dos dados, contamos com informações obtidas através de: a)questionário dirigidos à instituições para pessoas com deficiência e b)entrevista semi-estruturada aos professores de educação física que nelas atuam. Após análise dos dados, verificou-se mudanças quanto a preparação dos profissionais, os professores têm se fixado mais nas instituições, solicitam mais ofertas de cursos de capacitação, centram seu trabalho nas potencialidades dos alunos, trabalhando muito com a diversidade humana, e ainda que as formas de contratação das instituições não se modificaram ao longo desses dez anos.

Palavras-chaves: educação física adaptada, instituições, preparação profissional.

**Abstract**—“The Adapted Physical Education Teacher in Institutions for people with Disabilities of Bauru: An Overview after ten years.” In the last few years, the field of adapted physical education in Brazil has gone through many changes. Thus, the aim of this study was to assess changes for teachers of adapted physical education working in educational and rehabilitation institutions in the city of Bauru over the past ten years. This investigation is based on a study by Sant’Ana, Yamamuro, Seabra Junior, and Nabeiro (1994). Data were obtained through interviews with administrators of institutions for people with impairments and through semi-structured interviews with these institutions’ physical educators. Changes throughout the years regarding the preparation of these teachers were verified. Results indicate that changes have focused on the institutions, which increasingly require more competent course instructors and faculty. Moreover, teachers focus their jobs on their students’ potential, incorporating the notion of human diversity, although the institutions’ hiring processes have changed little in the last ten years.

Keywords: adapted physical education, institutions, professional preparation.

### Introdução

A cidade de Bauru está localizada no centro do estado de São Paulo e é considerada uma cidade de médio porte com aproximadamente 350.000 habitantes. Além do aporte comercial a cidade é impulsionada pela população univer-

sitária advinda das oito instituições de ensino superior, particulares e estaduais, das quais três oferecem o curso de educação física.

Nos últimos anos a formação profissional se emancipou com as mais diversas reestruturações de currículos, de leis, bem como de adequações sociais e culturais. Um exemplo

disso foi a Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação que trata da reestruturação dos cursos de educação física, que em seu parágrafo IV do artigo VI inclui a atuação do professor de educação física com pessoas com necessidades especiais, incluída em seu item 17 como educação física especial. Essas mudanças nacionais cultivaram o paradigma da diversidade e, na formação do professor de educação física, sobrepujaram o então tecnicismo em torno da excelência na performance motora e física.

O professor de educação física tem sua atuação solicitada nas mais diferentes áreas que comportam a atividade física. Especificamente, a atividade física adaptada é um componente requisitado como parte da formação profissional, e justificada na promoção da qualidade de vida das pessoas com as mais diversas condições de saúde.

De modo geral as mudanças ocorrem paulatinamente à medida que a atividade física adaptada comprova sistematicamente seu valor. Assim sendo, levantamos alguns questionamentos implicados na atuação do professor de educação física adaptada: 1) de que maneira as instituições absorvem atualmente estes profissionais? 2) é possível considerar diversidade na atuação? Além disso, se considerarmos que essas mudanças que ocorreram na área exigem novas concepções da limitação, capacidade e potencialidade da pessoa com deficiência, será que o professor e as instituições estão preparados para por em prática tais concepções? Por fim, indagamos a respeito das condições em que se encontra o professor vinculado às instituições, tendo em vista sua absorção, formação, preparação, atuação e sua concepção sobre diversidade.

A partir deste problema o intuito do presente estudo foi, a partir dos estudos realizados por Sant'Ana e Seabra Junior (1993) e Sant'Ana et al. (1994), comparar o panorama de dez anos de atuação do profissional de educação física adaptada que atua em instituições—de caráter educacional, reabilitacional e/ou hospitalar—, na cidade de Bauru.

## Método

Esta pesquisa é do tipo observacional transversal e, para obtenção dos dados, contamos com os dois seguintes instrumentos:

A) um questionário que aplicamos em instituições da cidade de Bauru que atendem pessoas com deficiências. Nosso critério de escolha foi em torno de instituições de cunho educacional, reabilitacional e hospitalar. Os questionários foram dirigidos às assistentes sociais das instituições e continham questões abertas e fechadas investigando as seguintes variáveis: a) identificação do tipo de instituição; b) número de pessoas em atendimento; c) tipo de deficiência atendida; d) faixa etária; e) profissionais envolvidos no atendimento; f) caráter complementar da instituição; g) atividades artísticas e/ou cultural complementares e h) encaminhamento para atividades inclusivas.

B) uma entrevista semi-estruturada que realizamos com os professores de educação física das instituições

selecionadas, com um roteiro previamente estabelecido. As variáveis investigadas foram: a) formação e atuação profissional; b) tempo de atuação na área e na instituição; c) experiência profissional na área; d) motivo da atuação na área; e) estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados; f) adaptações e/ou adequações de estratégias e recursos pedagógicos; g) situação trabalhista e h) perspectiva sobre a inclusão.

Quatro juízes especialistas na área validaram os instrumentos—conforme orientações descritas por Manzini (2004). Realizamos uma entrevista piloto, visando treiná-lo e corrigir possíveis falhas do entrevistador. Após autorização para entrevista, os professores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme resolução 196/96 do CNB.

Na análise dos dados tomamos as seguintes medidas:

*Questionário* - dados tabulados e distribuídos em sua frequência absoluta.

*Entrevista* - os registros foram transcritos e as falas classificadas em classes e categorias de análises (Ludke & André, 1986). Do mesmo modo, distribuímos os dados computados em sua frequência absoluta.

Por fim, para atender os objetivos do estudo, comparamos nossos dados com os encontrados por Sant'Ana e Seabra Junior (1993) referentes às instituições. Esta comparação incluiu a comparação do perfil do professor neste momento com aquele identificado há dez anos por Sant'Ana et al. (1994).

## Resultados e Discussão

### *Análise dos Questionários*

A cidade de Bauru tem uma gama de entidades com atendimentos diversificados em termos de faixa etária e tipos de deficiências. As instituições atendem todas as faixas etárias e, quanto ao caráter, dividem-se em recreacional, reabilitacional, profissionalizante, assistencial e educacional, sendo esse último o mais comum.

Identificamos nove instituições, nas quais entrevistamos os seis professores de educação física encontrados. Dos seis professores, dois são de uma mesma entidade, o que indica que, das nove instituições, apenas cinco mantêm professores de educação física.

Sant'Ana e Seabra (1993) identificaram vinte e três instituições, no entanto eles somaram na sua amostra as classes especiais mantidas pelo Estado. Quanto ao número de professores, haviam apenas sete instituições que mantinham professores de educação física.

De modo geral, as instituições não mudaram muito ao longo dos anos. O que percebemos são as diferenças em número de atendimentos e o tipo de profissional contratado, ambos ligados às restrições de verbas recebidas.

As instituições oferecem atividades complementares, mas apenas quatro delas com atividades desenvolvidas por grupos específicos. Sete instituições responderam que encami-

nam seus alunos para a inclusão.

Semelhante à maioria das instituições, as da cidade de Bauru contam com verbas municipais, estaduais, federais, com doações e arrecadações por eventos. Assim os profissionais são requisitados das mais diferentes formas contratuais, o que restringe a contratação do professor de educação física e de outros profissionais com perfis educacionais. Duarte e Santos (2002) afirmam que as instituições ainda atuam fortemente na área de educação mesmo com a implantação do movimento pela inclusão na escola regular. Quando o assunto é educação e saúde, percebemos que os apoios financeiros e psicossociais dados às instituições reforçam a busca pelos serviços e atendimentos dentro destas, o que impossibilita a inclusão e o acesso às pessoas com deficiência na sociedade.

### *Análise das entrevistas*

Após transcrição das entrevistas, enquadrámos as falas em categorias e sub-categorias de análises. Selecionamos previamente algumas categorias e outras identificamos de acordo com a transcrição das falas que apresentamos a seguir:

#### *A - Identificação dos participantes*

Encontramos seis professores que atuam nas instituições de cunho reabilitacional, educacional e hospitalar com as características apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos professores entrevistados.

<b>Professores</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano de Formação</b>	<b>Local de Formação</b>
P1	Fem.	1995	Universidade Pública
P2	Fem.	1993	Universidade Pública
P3	Masc.	1993	Universidade Pública
P4	Fem.	2002	Universidade Pública
P5	Fem.	2003	Universidade Pública
P6	Masc.	1991	Universidade Pública

Os professores de educação física foram formados em universidades públicas após a publicação do currículo mínimo de educação física e da Resolução n. 3/87 do Conselho Federal. Nestes termos, os dados levantados por Sant'Ana et al. (1994) mostram que, para a totalidade dos entrevistados, não há diferença no tempo de formação profissional nem na origem da formação profissional que é na universidade pública.

#### *B - Preparação acadêmica para atuação*

1. Disciplinas específicas e atividades extra curriculares: todos os professores cursaram a disciplina específica de educação física adaptada na graduação e três dos professores complementaram com disciplina optativa da grade curricular.

Das atividades extra curriculares dois dos professores foram voluntários em entidade para pessoas com deficiência e um professor fez atividades com seu irmão que possui deficiência. Diferentemente, os dados obtidos por Sant'Ana et al. (1994) revelaram que apenas metade havia tido a disciplina específica e sem possibilidades de disciplinas optativas.

Esta formação inicial nos remete a entender que o processo de formação do professor deve ser constante, contínuo e se estender da graduação para toda vida profissional (Gunther & Molina Neto, 2000).

2. Aprimoramento profissional: três professores relataram o interesse e o ingresso em cursos de capacitação e especialização. Os demais professores indicaram que realizam pesquisas independentes para solução de problemas e adaptação de atividades.

Percebemos que as publicações nacionais aumentaram somente neste dois últimos anos com lançamentos de livros e, entre outras, as publicações do SEED/MEC. Em contraste, notamos a ausência de cursos de especializações na região, voltados à formação de recursos humanos em atividade física adaptada.

A configuração da área de educação física adaptada de dez anos atrás mostra um quadro de professores com mais titulações, ou seja, 25% de professores estavam vinculados a um curso de mestrado, 25% vinculados à especialização e os demais com cursos de extensão. Mas na época, todos os professores investigados por Sant'Ana et al. (1994) mostravam-se insatisfeitos pela falta de reuniões pedagógicas, cursos e interações profissionais.

#### *C - Atuação profissional*

1. Tempo de exercício: Metade dos professores trabalha na área de oito a dez anos. A outra metade está no início de suas atividades nesta área, variando de três meses a dois anos. Esta informação configura que os professores têm se estabelecido nas entidades assistenciais, criando maior tempo de vínculo em contraste com o que acontecia que há dez anos. As entidades, de modo geral, eram usadas como "pontes" para empregos mais lucrativos e com planos de carreira.

2. Escolha profissional para o trabalho com pessoas com deficiência: quatro professores descreveram ter sido por opção, um professor induzido por uma situação favorável, e dois professores por terem pessoas com deficiência na família. A escolha profissional, de modo geral, parece estar relacionada às experiências e vivências positivas geradas durante a graduação e/ou ainda por frutos familiares. Os dados demonstrados por Sant'Ana et al. (1994) indicavam: convite, opção, única possibilidade de trabalho e interesse despertado durante a graduação.

3. Tipo de deficiência que atende: apenas um professor relata atender todas as deficiências (sensorial, múltipla e física). Os demais atendem uma ou duas deficiências juntamente com a deficiência múltipla. Todos os professores consultados atendem a pessoa com deficiência mental. Pode-se perceber que a experiência profissional no âmbito

institucional tem sido diversificada. Esta situação exige do profissional criatividade, iniciativa e fundamentação teórica para adequação de sua prática. Essa prática requer que o profissional aplique fundamentos didáticos pedagógicos que, em nossa percepção, não são valorizados academicamente. Nesta direção Gunther e Molina Neto (2000) salientam que:

“O que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados.” p.87

4. Situação trabalhista: encontramos um quadro semelhante ao de 1994, sendo metade dos professores contratados pelas instituições, sendo que dois deles atuam na mesma instituição. As outras três instituições mantêm situações trabalhistas diferenciadas para o professor de educação física. Um dos professores é sócio-proprietário, outro cedido pela prefeitura municipal e outro voluntário.

5. Organização e composição didática das turmas: os professores indicaram mais de um tipo de organização, o que mostra que um mesmo professor utiliza mais de um tipo de composição didática frente à diversidade de habilidades e competências dos alunos. Dois professores organizam suas turmas de acordo com a interação multidisciplinar, como vemos no relato:

(P1) “Bom, eu faço um trabalho junto com a fisioterapeuta; a gente faz condicionamento físico para aqueles que têm mais capacidades locomotoras,[...] a gente aproveita e vê o que eles tão trabalhando; também em sala de aula e a gente junta alguma coisa, né; pintura, quadro, essas coisas a gente também aproveita mas principalmente o objetivo é caminhada[...] também, faz um registro mensal vê todo dia a frequência cardíaca[...].”

Três professores organizam suas turmas por tipo de atividade e objetivo (recreacional, de reabilitação física, entre outros), exemplos de relatos:

(P1) “[...] além disso com os outros aqui a gente faz uma vez por semana uma atividade mais dirigida à parte recreacional.”

(P2) “[...] Outros, atividades recreativas, como os autistas que não tinham interesse nas atividades extra-classe [...]”

(P6) “[...]no final da aula também acaba com uma parte recreativa.”

Três professores organizam e compõem suas turmas pela aplicação de uma metodologia para intervenção com os alunos, exemplos de relatos:

(P2) “[...] e aí eu optei pelo método Demet Ragat que são onde a gente coloca adaptações que é pra deficiência motora grave; no caso você trabalha com partes é, membro superior, membro inferior, cintura, são pelas partes.”

(P5) “[...] então eu tenho que fazer uma aula que atenda a maioria adaptando pra necessidades deles também.[...] na hora de replanejar tentar solucionar, mas é meio complicado porque são classes heterogêneas, [...]”

(P6) [...] organizado pela individualidade de cada um; aí uma parte chamada de parte principal da aula, voltada as características de cada um[...].”

Dois professores responderam que não têm responsabilidade na organização e composição das turmas, ficando a cargo da escola. Um dos professores, embora aplique uma metodologia para organização e composição da turma, também tem a intervenção da escola na distribuição das turmas, a seguir exemplos de relatos:

(P3) [...] são separadas pedagogicamente pelas, é... diretoras pedagógicas e psicólogas.[...] a gente trabalha por sistemas lá né; então são vários sistemas que preconizam o nível de deficiência [...]

(P4) [...] então elas são do jeito que “elas” separaram

P: “Elas quem?”

E: As professoras, da própria escola “X.” Tem assim, tem gente misturada, entendeu.

6. Recursos pedagógicos oferecidos pela instituição para intervenção: Os seis professores não encontram problemas para aquisição de materiais básicos, sendo eles comprados pela instituição, cedidos pela prefeitura, por academias ou por verbas de projetos diversos. Dois professores indicaram a utilização de sucatas para improvisação em atividades. Apenas um professor indicou a confecção de materiais adaptados por ele para o andamento das atividades.

7. Adequações e/ou adaptações de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos: todos os professores relataram adequar e/ou adaptar as tarefas a serem realizadas, o mesmo se dá para aos recursos pedagógicos embora alguns professores ainda confundam *uso de estratégias de ensino* com *uso de recursos pedagógicos*. Os professores citam como estratégias de ensino a adequação de linguagem, adequação do local, redução de turmas e adaptações na metodologia de ensino:

(P3) Ah sim, as aulas de EFA a gente precisa de adaptações de metodologia e material.

(P4) Sim, nas atividades! Tenho que fazer, porque realmente não tem material apropriado[...]

(P5) [...] as turmas não são como nas escolas de 30 alunos, a minha maior tem 15 alunos, então... hã... que eu acho grande ainda, por ser turma de ensino especial; mas assim você pega uma turma de 4, 8, 10 alunos então você acaba adaptando as regras do jogo[...]

(P6) [...] algumas adequações são feitas em relação à linguagem[...]

Como recursos pedagógicos citam a substituição de materiais como cordas comuns por cordas elásticas, bolas esportivas por bolas de borracha, materiais alternativos e adaptações do local, adequando as necessidades dos alunos.

(P2) [...] Material também, né; acaba, por exemplo, alguns têm medo da bola, então você tem que usar uma bola de jornal, você dá uma coisa mais leve; uma coisa, pra; alguma coisa assim; você vai um elástico com papel...coisas assim; mais, né, têm medo, alguns têm medo de corda por exemplo, machuca a mão; não sei, de amarrar, a gente trabalha com elástico [...]

Dos professores entrevistados há dez anos, apenas 14% deles relataram utilizar equipamentos adaptados, sendo que 86% indicaram utilizar materiais comuns, em certas situações com adaptações. As adaptações são modelos cada vez mais utilizados para o cumprimento de ações significativas ao alcance de metas. Sherrill apud Mauerberg-deCastro (2005) cita, dentre as seis considerações acerca da teoria da adaptação, que:

“A adaptação pode ser um processo espontâneo ou planejado para uma meta específica. Em ambos os casos, o resultado leva a uma auto-organização do comportamento.” p.425

8. Fontes de pesquisa para adaptações de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos: apenas um dos professores descreve realizar e necessitar de cursos, enquanto que os demais descrevem como fonte de pesquisa a utilização de livros e periódicos, além de discussões multidisciplinares realizadas na instituição.

Pudemos perceber que avanços ocorreram na busca das fontes de pesquisa. Quando comparamos aos dados de Sant’Ana et al. (1994), os professores indicaram literatura, colegas, instituições e a própria criatividade.

Apesar de iniciativas científicas aparecerem no início dos anos 80 (Pettengill & Costa, 1997), a disseminação de informações e publicações foram precárias. Mauerberg-deCastro

(2005) discute os marcos da evolução acadêmica no Brasil considerando o interesse dos professores na busca por novos conhecimentos e isto é retratado em 1994, quando da criação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a SOBAMA.

9. Objetivo geral a ser atingido: metade dos professores indica como objetivo geral o desenvolvimento do potencial dos alunos. Percebe-se que os professores ressaltam, em seus objetivos, o desafio de vencer limitações. Figura ainda a qualidade de vida e a recreação como objetivos em torno da estimulação ao desenvolvimento. Estes últimos relatos são apresentados por professores pertencentes a instituições desvinculadas de contextos educacionais.

Percebe-se que os objetivos estão, na sua maioria, mais centrados no desenvolvimento do potencial a partir de limitações, o que se difere da dispersão que observamos nos dados de Sant’Ana et al. (1994) quando os professores apontaram a psicomotricidade, habilidades, condicionamento, desporto, fisioterapia e recreação como objetivos a serem atingidos.

Reid (2000) discute a necessidade de rever os programas de preparação profissional nos cursos de graduação, tendo em vista que os professores expressam frustrações e inadequações no ensino com crianças com deficiências, possivelmente pela falta de direcionamento em seus objetivos. Por sua vez Mauerberg-deCastro (2005) relata que “para atender a grande diversidade de alunos na escola inclusiva, objetivos específicos devem ser elaborados segundo o meio social e cultural dos alunos.” p. 415

#### *D - Concepção e atitude para a inclusão*

1. Concepção geral: dois professores indicaram acreditar na inclusão, porém com restrições e/ou adaptações. Um dos professores não acredita na inclusão quando se depara com a prática. Segue exemplos de relato:

(P1) [...]Eu acho que é uma legal; porque assim é um processo que acho que tá começando,[...] nem todo mundo têm que ser né incluído...e foi jogado assim; eu acho que não, tem que ser assim começar do pequenininho que aí sim eles vão ter um acompanhamento melhor; e mesmo assim tentar que eu acho que vai até um limite, uma idade depois eles vão ser...serão excluídos de um jeito de outro, acaba sendo, né; porque a gente tem alguns casos assim[...]eu acho que muitos precisam de acompanhamento separado.

(P2)[...] Tá todo mundo incluído, só que infelizmente as escolas não estão preparadas pra inclusão, eu sou a favor da inclusão, [...] Então no caso eu acho assim na escola comum a maioria hoje tem vários alunos da A. que estão

na escola comum inclusive no mercado de trabalho trabalhando, mas eles não deixam de ter o apoio da A. porque eles ainda precisam de atendimento psicológico, fonoaudiólogo, é... aqui, na piscina tem alunos que só vem pra piscina pra relaxamento muscular e etc. então eu acho assim que as duas têm que caminhar juntas infelizmente é... eu já fui assistir palestras de inclusão, na teoria ela é maravilhosa, mas na prática ela não é funcional.

(P5) [...] a idéia de escola inclusiva, ela é muito, ela é muito interessante, entendeu? Porém do jeito que esta sendo aplicado não é, é absurdo. Você coloca numa sala de 35 alunos um aluno portador de necessidades educacionais especiais, né; porque você pega hoje, do jeito que está a escola; a idéia é boa, mas a escola do jeito que está hoje, não está aberta pra isso; o professor não é capacitado, a infra-estrutura da escola não se preparou para receber esse aluno e quando você chega lá, o estado, principalmente o estado, o município, [...] Então tem que ser feita uma capacitação como foi feita em Mogi; como tem outras experiências de outras cidades que foram; vem cá, chamo todo mundo e a inclusão é isso; a lei é essa vocês vão trabalhar dessa forma, todas as dúvidas você tem um suporte com uma professora que seja especializada; tem que ser muito bem preparado pra você poder fazer a inclusão; e eu acredito que hoje do jeito que tá é uma proposta falida, como têm outras propostas que chegam pra gente; ó, aqui está e acaba caindo no esquecimento porque não foi absorvida, não foi internalizado pelo professorado.

Esta concepção pode estar relacionada a questões de atitude e/ou de preparação profissional como evidencia Pedrinelli (2002) que:

“Aquele profissional que não promove a inclusão apresenta: uma atitude de dessegregação, por entender que devido à dificuldade/ou diferença de aprendizagem este aluno deveria estar em contextos segregados; ou considera-se desprovido de conhecimento para atuar com a diversidade, não sabe como e o que fazer.” p.32

2. Experiência *versus* questionamentos na concepção com a inclusão: Dois professores relataram, além de suas experiências com a inclusão, a necessidade de preparação do ambiente e de suporte para minimizar frustrações. Um dos professores indicou a necessidade de incluir o interesse antes de incluir a atividade. Mauerberg-deCastro (2005) considera a inclusão como “uma proposta pedagógica que depende

dos esforços em alterar o meio para acolher o deficiente,” Sasaki (1997), por sua vez, considera ser imperativo como conceito de inclusão a adequação do meio para acolher a pessoa com deficiência. Segue exemplos de relato:

(P2) [...] há um tempo atrás uma psicóloga que trabalho aqui na A.; ela era psicóloga de dia e à noite ela era professora de uma escola do estado; ela percebia que esse aluno não comia; porque será que ele não lancha com os demais porque, porque ele, ele não tem controle de saliva...então a hora que ele vai comer cai um pouco de saliva então ele preferia não se alimentar porque, porque ele tinha vergonha; agora se fosse uma escola preparada com colheres adaptadas como nós temos aqui é... talvez, ele estaria participando. Outras coisas são escadas que a escola têm; então de repente, às vezes uma coisa que era pra dar sucesso ela dá frustração; então às vezes eles preferem...teve aluno que foi pro estado e que voltou pra A. porque, porque não tinha estrutura ali; não tinha quem o levasse ao banheiro, entendeu; eles, às vezes, eles tem uns que precisam é... de ajuda[...]

(P6) [...] Primeiro tem que incluir a atividade na vida dela; fazer com que ela entenda como que aquilo é importante; que aquilo seja algo que mexe em sua vida como um todo; a mesma coisa que você faz, esquece a pessoa com deficiência; tem várias pessoas que não incluem atividades em sua vida diária, então aí tem que incluir primeiro o interesse.

3. Concepção da inclusão na educação física: dois professores responderam sobre a inclusão na educação física, de modo que um deles indicou ser a inclusão viável sem dificuldades para a área de educação física e, o outro remete a necessidade da preparação profissional para que a inclusão dê certo.

(P3) [...]da parte física; porque da parte física é fácil; porque quando a gente vai dar aula em escolas, escolas normais, e a gente se depara com o aluno de inclusão é fácil adequar um atividade ou adaptar alguma coisa pra ele, fazer e participar; então eu acho que do ponto de vista de um educador físico é fácil você trabalha a inclusão nesse ponto né; mais é difícil a gente pensar em inclusão e é; o que muita gente tem batido a cabeça por aí; na parte pedagógica e psicológica né; porque é aí que o aluno se depara com dificuldades e geralmente se for uma deficiência mental leve vai perceber que tá, não sobrando, mas que está sendo discriminado, né; que é onde ele começa ficar

atrás da turma,[...]

(P4) [...] Eu acho ela válida a partir do momento que o profissional esteja preparado pra isso; agora se, se não for, se não tiverem profissionais preparados dentro das escolas pra isso, aí eu acho que vai atrapalhar e muito [...].

Ao tratarmos de dificuldades em aulas de educação física é prioritário que nos reportemos ao processo de ensino-aprendizagem. Assim o professor poderá se debruçar nas estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados à sua clientela tendo, por um lado, iniciativa, atitude e motivação e, por outro, consideração às diferenças individuais.

### Considerações Finais

É evidente a mudança de preparação profissional dos professores de educação física que ocorreu nestes dez anos. O suporte governamental por meio de leis e incursões no currículo mínimo e nos pareceres, pôde promover capacitação e garantir acessos dos professores de educação física adaptada tanto nos ambientes segregados como, em menor incidência, inclusivos. Os professores têm se fixado nas instituições, as experiências teóricas e práticas são diversas embora haja, mediante a fala dos professores, necessidade de ofertas de cursos de capacitação.

Percebe-se por parte das instituições que há necessidade de rever a forma de contratação, a qual não difere de dez anos atrás. Ainda o campo de atuação conta com voluntários, profissionais cedidos, estagiários, entre outras categorias. É necessário que as instituições revejam a forma de organizar suas turmas para as aulas de educação física, possibilitando autonomia na formação didática das turmas por parte do professor. Outrossim, estas instituições continuam mantendo um atendimento restrito, face a dimensão das instituições da cidade.

A atuação profissional gerou nestes últimos anos uma perspectiva vinculada à inclusão. Estabeleceu-se um olhar para a diversidade, tendo em vista que atualmente os professores reconhecem a extensão das dificuldades e possibilidades de movimentos de seus alunos quando tentam adequar e/ou adaptar estratégias e recursos pedagógicos.

Este estudo pôde verificar dentro das instituições, mudanças na: concepção do professor para com a pessoa com deficiência, interesse, formação e atuação. Nós concluímos que os atuais professores percebem com maior clareza os limites e as possibilidades das pessoas com deficiência, e demonstram que é necessário trabalhar com as potencialidades dos alunos. Enfim, este comportamento nos aponta como é concebido o paradigma da inclusão pelos profissionais de educação física. Como cita Reid (2000), a preparação profissional em atividade física adaptada continuará a ser influenciada pela cultura local, pelas leis e práticas. O que requer que os programas universitários busquem

artigos e fontes de materiais regionais para expandir as mesmas discussões que levantamos neste artigo.

### Referências

- Conselho Federal de Educação (1987). Resolução nº 03. Brasília, DF.
- Duarte, E., & Santos, T. P. (2002). A inclusão e a lei orgânica da assistência social. *Rev. Integração*, ano 14, edição especial, 23–25.
- Gunther, M. C. C., & Molina Neto, V. (2000). Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Rev. Paulista de Educação Física*, 14(1), 85-91.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manzini, E. J. (2004). Intercâmbios entre educação especial e educação física adaptada: algumas categorias à serem estudadas para uma abordagem inclusiva. In: J. E. Campello (Org.), *Paradigma, vivências e currículo*. Coleção Prata da Casa, n.12 (pp.129-143). São Luís: Imprensa Universitária.
- Mauerber-deCastro, E. (2005). *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd.
- Pedrinelli, V. J. (2002). Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós. *Integração*, ano 14, Edição Especial, 31-34.
- Pettengill, N. G., & Costa, A. M. (1997). A educação física e os desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. In: A. A. do Carmo e R. V. S. Silva (Eds), *Educação física e a pessoa portadora de deficiência* (pp. 269-339). Série especialização e monografia 2. Uberlândia: UFU.
- Reid, G. (2000). Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. *Revista da Sobama*, 5(1), 1-4.
- Sant’Ana, E. J., & Seabra Junior, M. O. (1993). Levantamento das instituições que atendem pessoas portadoras de deficiência na cidade de Bauru: um enfoque educacional. Trabalho de conclusão da disciplina de Educação Especial no Brasil, UNESP, Campus de Marília.
- Sant’Ana, E. J.; Yamamuro, J. C. Z.; Seabra Junior, M. O., & Nabeiro, M. (1994.) Bauru e a educação física adaptada In: *Anais do V Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*, São Paulo.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: W. V. A.

### Nota dos autores

Ubiratan F. Godoy é membro do LAPEF na UNESP de Bauru; Manoel O. Seabra Junior é membro do LEE na UNESP de Marília; Marli Nabeiro é docente no LAPEF da UNESP de Bauru, e Adriana Inês de Paula é docente no Centro Univer-

sitário de Rio Preto, UNIRP e nas Faculdades Integradas de Bauru (FIB).

Endereço:

Adriana Inês de Paula

Rua 7A, 1518 - B101, apto. 22

Vila Alemã - Rio Claro/SP

CEP 13506543

E-mail: depaula@rc.unesp.br

Manuscrito submetido em julho de 2005.

Manuscrito aceito em setembro de 2005.

## Sobama 10 Anos: Análise dos Artigos dos Periódicos. Uma Perspectiva Inclusiva?

Manoel O. Seabra Junior

Eduardo José Manzini

Universidade Estadual Paulista, Marília

**Resumo**—O objetivo deste trabalho foi identificar o tipo de abordagem, se inclusiva ou não, nos artigos das revistas da Sobama, de 1996 a 2004. A análise remete-nos as categorias: enfoque no indivíduo ou no meio; faixa etária; categorias de deficiências; objetivos priorizados quanto à área de atuação; adequação/adaptação de estratégias e recursos pedagógicos, e tipo de artigo publicado. Dos 52 artigos, 43 apresentavam um enfoque inclusivo e, destes, 22 enfocaram assuntos sobre crianças e escolares com tendências direcionadas a contextos da inclusão. Quanto à área de atuação, os textos não estão centrados numa única deficiência e enfocam um contexto geral na área de atividade física adaptada. Os temas integração/inclusão, história/filosofia e comportamento motor foram mais freqüentes, estratégias de ensino e recursos pedagógicos foram poucos investigados. Conclui-se que, nos artigos publicados, há uma busca de conhecimento sobre o que é inclusão social e escolar visando entender o fenômeno em vários contextos. Ainda, os textos divulgam referências, investigam comportamentos e opiniões de vários grupos referentes a esta temática.

Palavras-chaves: pesquisa, inclusão, atividade motora adaptada.

**Abstract**—“Ten years of Sobama: An analysis of its journal’s articles. Is there an inclusive perspective?” This study aimed to identify whether or not the articles in Sobama magazine, from 1996 to 2004, used inclusive approaches. The study used as analysis criterion the individual, age range, impairment categories, objectives, focus in the working area, strategies for adaptation, pedagogical resources, and type of article published. Of 52 articles, 43 presented inclusive foci, and 22 focused on children and scholars trying to understand the inclusion context. As for the working area, the articles included all categories of impairment. Integration, inclusion, history and philosophy, and motor behavior were those most frequently mentioned. Teaching strategies and pedagogical resources were relatively un-investigated. A better understanding of inclusion and its context could be gained by including references, investigating behaviors and opinions regarding themes, and investigating social and scholarly inclusion.

Keywords: research, inclusion, adapted motor activity.

### Introdução

A Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama) completou, no ano de 2004, 10 anos da sua criação. Tendo em vista a emancipação da área, por meio de um caráter científico, a Sobama possibilitou intercâmbios e trocas de experiências entre profissionais e no meio acadêmico.

Dentre as mais diversas ações, foi editada a Revista da Sobama, em 1996, a qual aglutinou trabalhos voltados à área de atividade motora adaptada. Este periódico promoveu a publicação de vivências relacionadas ao movimento corporal em todo tipo de ambiente validando, o que descreve no *site* da Sobama: todo tipo de atividade motora adaptada “[...] que vise melhorar e promover a capacidade para o movimento considerando-se as diferenças individuais e as capacidades em contextos inclusivos ou não.”

Nestes últimos 10 anos, a penetração da área de atividade motora adaptada foi marcante no meio acadêmico, social,

na mídia e, principalmente, na política, com a criação de leis de acesso e garantias aos direitos fundamentais às pessoas com deficiências. Por parte das pessoas com deficiência, verificamos a criação de organizações que lutaram ao lado dos educadores para a conquista da inclusão social, em detrimento à exclusão imposta dentro de ambientes segregados. A conquista legal em torno da inclusão possibilitou a mudança de valores sociais, éticos e políticos no que tange às ações governamentais. Hoje, estamos percorrendo caminhos de mudanças terminológicas, curriculares e de legislação com paralelos semelhantes às conquistas educacionais inclusivas nos EUA iniciadas nos anos 70 (Mauerberg-deCastro, 2002).

As ações governamentais e os estudos sobre a inclusão deram uma nova dimensão para a intervenção junto à pessoa com deficiência. Os estudos voltados para a prática da intervenção, entretanto, ainda predominam no formato de relatos de experiências, contrastando com a parca contri-

buição das pesquisas aplicadas. Mauerberg-deCastro (2002) afirma que esta situação de divulgação predominante dos relatos de experiência em periódicos e anais de congressos reflete a aproximação das necessidades dos profissionais com o meio acadêmico, mas nem sempre com qualidade científica. Denuncia, ainda, que pesquisas aplicadas deveriam inspirar as ações profissionais e resolver lacunas práticas na área. Apesar disso, estas publicações refletem a história da área. Há vários anos acontecem iniciativas de encontros, simpósios, jornadas, fóruns e criações de associações desportivas para pessoas com deficiências. A própria publicação do currículo mínimo em 1987 (resolução 3/87 que incluiu para os cursos de graduação uma disciplina voltada à educação física para pessoa com deficiência, em sua terminologia chamada de educação física especial) é parte importante da jornada histórica (Seabra, 1991).

Do ponto de vista da inclusão, uma variedade de estudos foram iniciados nas mais diversas frentes, como o uso de estratégias de ensino e recursos pedagógicos (Almeida, 1995; Seabra, 2000), o treinamento do amigo tutor (Nabeiro, 1999), entre outros. Diretamente ou não, muitos destes estudos foram voltados para entender como o profissional de educação física interage com os alunos, os acadêmicos e pais numa abordagem inclusiva.

Na perspectiva de valorizar as experiências e temáticas em torno da prática profissional, a Sobama criou a revista profissional *Adapta*. A revista, anual, tem o intuito de disseminar relatos de experiências com a inclusão, e outras temáticas em torno da atividade profissional dedicada à atividade motora adaptada.

Para compreender a atual situação das publicações, disseminadas pela revista científica da Sobama, realizamos o presente trabalho com o objetivo de identificar o tipo de abordagem educacional, se inclusiva ou não, nos artigos publicados nas revistas da Sobama (1996-2004).

## Método

Para análise dos dados foram selecionadas as revistas da Sobama de 1996 a 2004, e incluídos os dois números da revista que se encontravam *on-line*. Excluiu-se da análise a revista suplemento por se tratar de publicações de resumos apresentados durante os congressos da Sobama. Baseados em Manzini (2004), foram analisadas as categorias descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Categorias de análise adaptada de Manzini (2004).

Categorias de análise dos artigos	Tipo de dado
1) Enfoque no indivíduo ou no meio	Abordagem inclusiva: Aquela que visa modificar o meio (observar o que os meios social e educacional oferecem ao indivíduo para que ele possa se comportar). Olhar o comportamento não para adaptá-lo mas para modificar o meio. ou Abordagem Adaptativa: Enfoque no indivíduo, modificação do comportamento.
2) Faixa etária atendida	Identificar a priorização de idade dada à investigação.
3) Categorias de deficiência	Identificar as categorias mais priorizadas nas pesquisas da área de atividade motora adaptada.
4) Objetivos priorizados quanto às áreas de atuação	Identificar priorização por desenvolvimento, integração social, inclusão, currículos/programas, prevenção, reabilitação, esporte/ condicionamento físico, ensino, comportamento motor, entre outros.
5) Propostas de adaptação/ adequação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos	Identificar o direcionamento dado aos estudos sobre o planejamento e a intervenção voltada às pessoas com deficiência.
6) Tipo de pesquisa	Identificar a forma pela qual tem se investigado na área.

Para o enquadramento das categorias, os dados foram descritos em forma de distribuição de frequência absoluta.

### Resultados e Discussão

Após a análise dos artigos do periódico Sobama, foram identificados um total de 52 artigos, desde relatos de pesquisa, relatos de experiência, e ensaios descritos como *ponto de vista*.

Para melhor compreensão, os resultados serão apresentados conforme as categorias de análise identificadas.

#### 1) Enfoque no indivíduo ou no meio

Dos artigos publicados na revista Sobama, 43 apresentaram um enfoque inclusivo (Figura 1). Nestes artigos, os autores procuraram verificar quais condições o meio social e educacional ofereciam para facilitar o comportamento de indivíduos com deficiência. Também analisaram as possibilidades e efeitos de modificação do meio sobre o comportamento. Esta categoria, descrita por Manzini (2004), indica que, numa abordagem inclusiva, deve haver o cuidado em não adaptar o comportamento do indivíduo as demandas dos meios social e educacional, mas modificar estes meios em função das necessidades específicas das pessoas.

Esta tendência vai ao encontro dos objetivos da educação física adaptada (EFA) que, segundo Winnick (2004), teria a função de organizar programas individualizados, porém com objetivos de satisfazer as necessidades especiais dos indivíduos. Isto nos referenda que, embora os programas e os atendimentos considerem a individualização, eles visam, em sua maioria, prover a modificação do meio.

#### 2) Faixa etária atendida

Os trabalhos com bebês, geralmente voltados à estimulação precoce, foram praticamente inexistentes. Apenas um trabalho foi encontrado. Por sua vez, os trabalhos voltados a crianças e escolares superaram as categorias com 22 citações (Figura 2). Isto confirma uma tendência de inclusão escolar ou ainda a idéia de se entender a criança em seus contextos para gerar conhecimentos para inclusão escolar. Na escola, poucos são os professores que não tenham dúvidas da forma de atuação com a pessoa com deficiência.

Conforme Carmo (2002), essa nova tendência inclusivista no cenário político educacional teria gerado problemáticas diante da obrigação de trabalhar com crianças que apresentassem as mais diferentes necessidades, habilidades, capacidades e histórias de vida. Santos (2002), embasada em dados do INEP/MEC (2001), enfatizou que a demanda de crianças com alguma deficiência, matriculadas na escola chega a 384 mil crianças. Uma parcela pequena destas crianças praticava atividades físicas na escola. Assim, é preciso

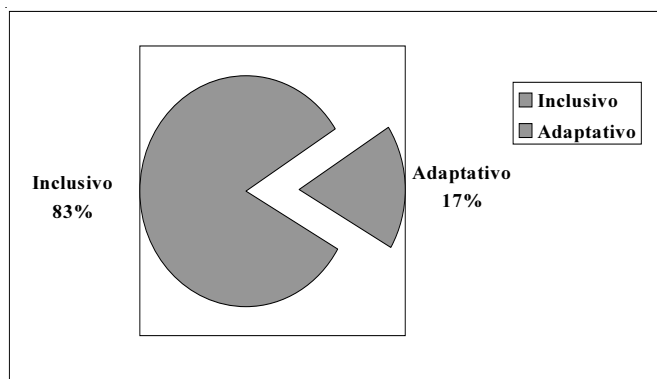


Figura 1. Distribuição de frequência segundo enfoque inclusivo (meio)ou adaptativo( indivíduo) dos artigos de periódicos da Sobama – 1996 – 2004.

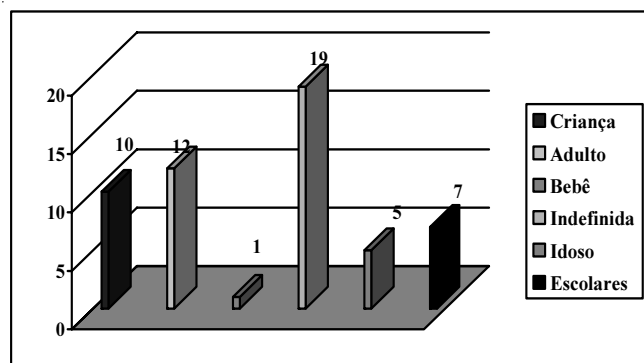


Figura 2. Distribuição de frequência segundo faixa etária priorizada nos artigos de periódicos da Sobama – 1996 - 2004.

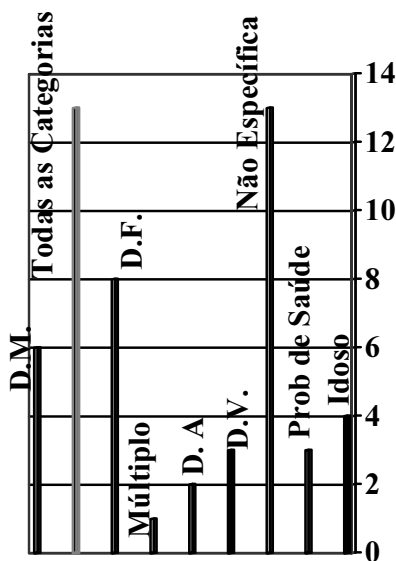


Figura 3. Distribuição de frequência segundo categorias de deficiência abordadas nos artigos dos periódicos da Sobama – 1996 – 2004

gerar cada vez mais estudos voltados a essa população para suprir a carência de conhecimento sobre os processos de atuação no ensino.

Como mostra a Figura 3, identificamos a categoria *Indefinida* aos artigos que se destinavam à discussão de conteúdos programáticos, curriculares, fatos históricos/ filosóficos e programas didáticos-pedagógicos. As categorias *idoso e adulto* figuram como categorias mais voltadas para avaliação, esportes, condicionamento físico, fisiologia e biomecânica, com menos ênfase para questões educacionais.

### 3) Categoria de deficiência

Nesta categoria, o enquadramento *todas as categorias e não específica* (Figura 4), apresentaram juntas, 26 citações. A categoria *todas as categorias*, destacou-se dentre as demais. Ou seja, provavelmente porque 1) existe a tendência de focar a instituição, a qual agrega todas as deficiências em conjunto, ou ainda, 2) o direcionamento dos trabalhos voltados às necessidades da população com deficiência em geral. Neste sentido, percebemos que se o profissional ministra aulas dentro das instituições ou intervém em observações ou pesquisas, é por opção, partindo do princípio que este irá interagir com grupos heterogêneos de deficiência.

Esta situação foi descrita por Odeh (2000) ao considerar que “[...] o atendimento educacional, no hemisfério sul, tem seguido o modelo médico, enfatizando as modalidades educacionais em meios segregados.”

Embora a deficiência mental subentenda metade da população com deficiência, esta se encontrou num patamar inferior com seis citações, e os estudos com deficiência física obteve oito citações. Verificamos que a deficiência múltipla (entendida como a associação de uma ou mais deficiências) foi pouca contemplada nestes estudos. A categoria “problemas de saúde” (entendida como hipertensão, asma, cardiopatias, obesidade, entre outras) continua tímida junto aos interesses dos pesquisadores, comparada a outras categorias. Isto provavelmente se deve ao fato de pesquisadores publicarem em periódicos fora da área de atividade física ou motricidade humana. Os poucos estudos desta última categoria estavam direcionados a investigações descritivas de campo.

### 4) Objetivos priorizados quanto à área de atuação

É notável o envolvimento com a integração/inclusão por parte dos pesquisadores (14 artigos). É fato que, quanto mais recente a revista, maior o número dos artigos envolvidos com a ideia da inclusão. Por sua vez, percebe-se que a maior parte dos artigos voltou-se à pesquisa descritiva do tipo revisão e ponto de vista.

Acreditamos que a demanda de alunos com deficiência matriculados no ensino regular poderá possibilitar maior número

de investigações e tenderá a sofrer mudanças face à política de inclusão escolar imprimida pelo governo federal. De acordo com Carmo (2002), isto foi fruto das diretrizes do Encontro Mundial de Educação Para Todos, realizado em 1990, e da Declaração de Salamanca de 1994. Lemos (2002), por sua vez, apontou que a educação física, referendada em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC, resgatou a proposta de Educação para Todos, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais permanentes ou não.

A Figura 4 ilustra um pouco sobre o status da consolidação da área. Ou seja, os artigos sobre história e filosofia (sete artigos) e comportamento motor (10 artigos) mostram a diversidade de área de atuação e interesse científico. Quanto ao comportamento motor, notou-se que a preocupação dos pesquisadores da área, segundo Mauerberg-deCastro (2002), tem se assemelhado a um perfil quantitativo semelhante a estudos sobre as publicações pela *Adapted Physical Activity Quarterly* (APAQ) entre 1984 e 2002. Segundo a autora, a categoria comportamento motor mostra elevado percentual nos trabalhos apresentados nos resumos do simpósio Paulista de Rio Claro entre os anos de 1987 e 2001. Para ela é impossível avaliar a qualidade desta produção. Verificamos que os artigos mostram uma diversidade de temas acadêmicos, no entanto, não foram encontrados muitos temas enfatizando currículos e programas que hoje estão em destaque dentro das novas diretrizes curriculares. Cabe salientar, sobre essa questão, que a Sobama tem procurado estabelecer encontros com docentes de ensino superior para discutir questões voltadas à implementação de currículos e programas.

O que se observa é a produtividade acadêmica na educação física adaptada ou atividade motora adaptada reflete diferentes obstáculos em torno dos temas diversidade e inclusão.

Podemos nos posicionar com base nas áreas mais priorizadas nos artigos publicados na Sobama para sustentar nossa análise sobre inclusão. Quando se trata de excluir alunos com diferentes limitações da prática da atividade física ou esportiva, olhamos para o retrato deixado pela educação física em sua história. A área tenta, portanto, nos dias de hoje, sublimar este modelo de exclusão, contemplando a individualidade por meio dos interesses voltados ao comportamento motor, entre outros. Nesta analogia, Silva, Souza e Vidal (s.d., p.5) compreendem que:

A educação física pode ser vista de diferentes maneiras. Por um lado, pode lidar com ideologias “biologicistas,” que se preocupam com a estética ou o rendimento físico e técnico do indivíduo e, por outro, pode-se propor a trabalhar enfatizando os aspectos históricos sociais do indivíduo. Dependendo da forma de conhecer a EF, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, seja eles PNEEs, ou não. Já vivenciamos, muitas vezes, a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos

mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram no padrão pré-estabelecidos.

5) *Propostas de adaptação/adequação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos*

Se considerarmos que nossa preocupação deve ser abarcada ao nível das adaptações/ adequações e/ou dos recursos pedagógicos para inclusão social, esta categoria nos mostrou a indiferença científica com relação a esta questão tão emergente (Figura 5). Block (1992) é enfático ao dizer que no processo de inclusão qualquer tipo de pessoa com necessidade especial deve se preparar para assumir papéis na sociedade, e a sociedade, por sua vez, deve se adaptar para atender as necessidades destas pessoas. Contudo, encontramos apenas sete citações voltadas aos recursos pedagógicos e nove para as estratégias de ensino. O que traduz, mais uma vez, a importância da inserção do tema da inclusão nas pesquisas aplicadas. Tais temas mostram a importância do envolvimento direto entre populações com e sem deficiências inseridas em contextos, educacionais ou não.

Aqueles que procuram literatura a respeito de adequações/adaptações de estratégias de ensino e recursos pedagógicos têm encontrado, entre outros, materiais intitulados como sugestões didático-pedagógicas para intervenção em aulas de educação física com pessoas com deficiência (por exemplo, Rosadas, 1989; Pedrinelli, 1991; 1994; 2002 e 2004; Conde, 1994; Ferreira, 1994; Mattos, 1994; Blascovi-Assis, 1997; Mauerberg-deCastro, 2005; o Livro *Give it a go* citado por Pedrinelli, 2002; entre outros).

6) *Tipo de pesquisa*

Nesta categoria, agrupamos como “pesquisa” aquelas do tipo bibliográfica (16 artigos), de campo (18 artigos), experimental (4) e quase-experimental (1). Agrupamos como “ensaio”(12) aqueles artigos escritos por convidados nacionais e internacionais e os enquadrados como ponto de vista. E como “relato de experiência” (1) aquele que foi enquadrado pela revista com a referida nomenclatura (Figura 6).

Pudemos notar que os artigos enquadrados como integração/inclusão perfizeram, em sua maioria, artigos de revisão, ou seja, de pesquisa bibliográfica. Isto indica um esforço de buscar referencial nacional e internacional para dar suporte às pesquisas e discussões pertinentes à inclusão social e escolar.

Com relação às pesquisas de campo que se relacionam com a inclusão, verificamos que os interesses voltam-se para descobrir opiniões de acadêmicos, profissionais da sociedade e, ainda, de comportamentos no contexto que a inclusão ocorre. A área engloba a investigação da formação de atitudes de pessoas e profissionais envolvidos com pessoas com deficiência. Por sua vez, poucos estudos têm se ar

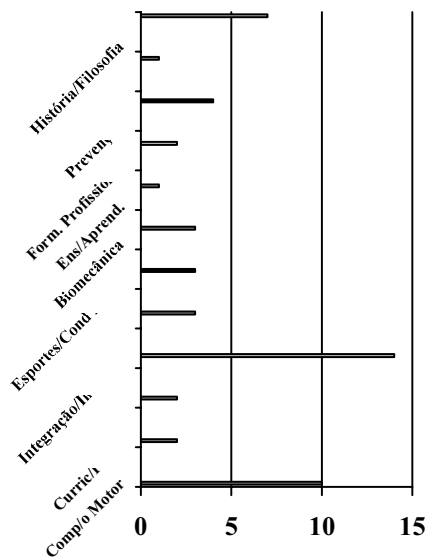


Figura 4. Distribuição de freqüência segundo objetivos priorizados quanto à área de atuação descrita nos artigos dos periódicos da Sobama – 1996 – 2004.

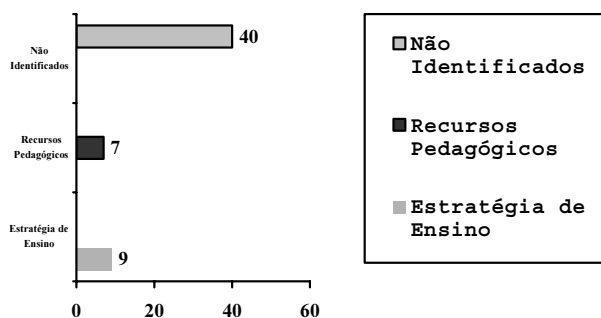


Figura 5. Distribuição de freqüência segundo proposta de adaptação/adequação de estratégias de ensino e/ou recursos pedagógicos incluídas nos artigos de periódicos da Sobama – 1996 - 2004

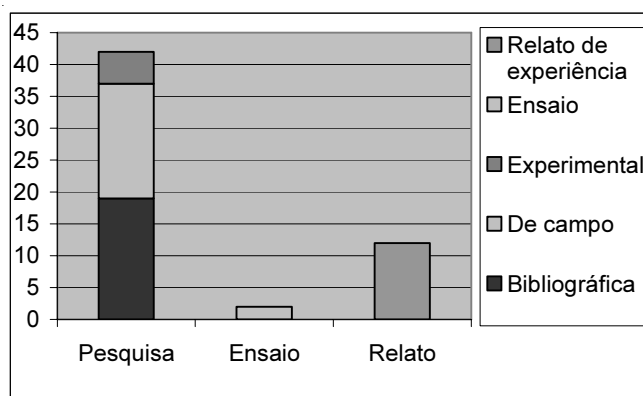


Figura 6. Distribuição de freqüência segundo tipo de artigo publicado nos periódicos da Sobama – 1996 – 2004.

riscado a constituir grupos na tentativa de realizar investigações experimentais.

### Considerações Finais

Das seis categorias analisadas, frente aos 52 artigos, pudemos tecer algumas considerações no que tange o encaminhamento da área de atividade motora adaptada e da educação física adaptada com ênfase em nossa questão levantada sobre a existência de uma abordagem de inclusiva inserida nesses artigos:

1. Em termos de número de publicações nas revistas mais recentes, há uma preocupação cada vez maior voltada a um enfoque inclusivo que analisa possibilidades de modificações no meio.

2. Quase metade dos trabalhos tem sido voltada aos estudos com crianças e escolares na tentativa de entender e dar suporte à inclusão destas em variados contextos.

3. As pesquisas têm sido geradas, em sua maioria, em torno de grupos inseridos em ambientes segregados. A preocupação em grande número dos artigos preconiza estudos sobre temas, agrupar opiniões sobre pessoas ou profissionais que intervêm com pessoas com deficiências, e levantar temas e propostas de intervenção sem destinar a especificidade da deficiência.

4. Possivelmente, por questões políticas, ainda encontramos poucas situações de inclusão social e escolar para gerar pesquisas. Embora a grande parte dos artigos esteja voltada à categoria de integração/inclusão, estes, em quase sua totalidade, são gerados por pontos de vista, pesquisas de revisão e pesquisas descritivas com observações produzidas com base em posicionamentos de profissionais, acadêmicos e membros da sociedade.

5. Pouco pode ser verificado sobre o que consideramos base para inclusão, ou seja, a adaptação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos. Apenas algumas considerações e sugestões foram geradas pelas pesquisas sem aprofundamento em determinada categoria de deficiência ou tipo de ensino escolar, esportivo ou de intervenção para reabilitação.

6. Enfim, os artigos das revistas da Sobama refletem um corpo de conhecimento limitado no campo da pesquisa. Para um país na infância das políticas e das iniciativas particulares e públicas para inclusão, o perfil dos artigos se assemelha, ao momento presente, como busca, estruturação e consolidação do conhecimento dos profissionais envolvidos na área.

### Referências

Almeida, J. J. G. de (1995). Estratégias para aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas.

Blascovi-Assis, S.M. (1997). *Lazer e deficiência mental*.

Campinas: Papyrus.

Block, M. E. (1992). Why all student with disabilities should be included in regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 197-213.

Carmo, A. A. (2002). Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? *Integração*, ano 14, edição especial, 6-13.

Conde, A. J. M. (1994). A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência* (pp.75-87). Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN.

Ferreira, S.(1994). Atividades motoras para deficientes auditivos. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência* (88-103). Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN.

Lemos, E. F. (2002). O princípio da inclusão: um elemento da metodologia das aulas de educação física. *Integração*, ano 14, edição especial, 14-22.

Manzini, E. J. (2004). Intercâmbios entre educação especial e educação física adaptada: algumas categorias à serem estudadas para uma abordagem inclusiva. In: J. E. Campello (Org.), *Paradigma, vivências e currículo*. Coleção Prata da Casa, n. 12 (pp.129-143). São Luís: Imprensa Universitária.

Mattos, E. de (1994). Pessoa portadora de deficiência física (motora) e as atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência* (64-74). Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN.

Mauerber-deCastro, E. (2005). *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd.

Mauerberg-deCastro, E. (2002). Realizações e perspectivas na área de atividade física adaptada e contribuições da área do comportamento motor. *Revista da Sobama*, 7(1), 33-40.

Melo, H. F. R. (1991). *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Campinas: Ed.Unicamp.

Nabeiro, M. (1999). *A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática*. *Revista da Sobama*, 4(4), 40-42.

Odeh, M. M. (2000). O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6(1), 27-42.

Pedrinelli, V. J. (1991). *Curso de extensão universitário em educação física adaptada: a criança portadora de dm, dv, df, da e a prática de atividade física*. São Paulo: EEFUSP.

Pedrinelli, V. J. (1994). Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência* (pp.7-10). Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN.

Pedrinelli, V. J. (2002). Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós. *Integração*, ano 14, edição especial, 31-34.

Rosadas, S. de C.(1989). *Atividade física adaptada e jogos*

- esportivos para o deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?*  
Rio de Janeiro: Atheneu.
- Santos, M. R. dos (2002). Entrevista. *Integração*, ano 14, edição especial, 31-34.
- Seabra Junior, M.O. (1991). *A educação física adaptada no currículo dos cursos de graduação em educação física do estado de São Paulo*. Rio Claro. Monografia de Especialização, UNESP, Rio Claro.
- Seabra Junior, M.O.(2000). Atividade motora adaptada: um campo de atuação lúdica, esportiva e multidisciplinar. In: E. J. Manzini (Org.), *Educação especial: temas atuais* (pp.75-84). Publicações. UNESP, Marília.
- Silva, R. H. dos R., Souza, S. B., & Vidal, M. H. C. (s.d.) *Educação física escolar: limites e possibilidades de uma prática inclusiva*.
- Winnick, J. P. (2004). Introdução à educação física e esportes adaptados. In: J. P. Winnick (Ed.), *Educação física e esportes adaptados* (pp.3-19). Trad. [da 3.ed original] de Fernando Augusto Lopes. São Paulo: Manole.

### **Nota do autor**

Endereço para contato:  
Manoel Osmar Seabra Junior  
Rua Tupinambás, 185 Jd Aeroporto  
Marília SP CEP 17.514-100  
E-mail: seabrajr@terra.com.br  
Fone 14 34332449 ou 14 97224141

Manuscrito submetido em julho de 2005.  
Manuscrito aceito em outubro de 2005.



Revisão da Literatura

## O Comportamento Perseverativo e a Tarefa “A não B” de Piaget. Restrição ao Ciclo Percepção-Ação?

Márcia Valéria Cozzani

Eliane Mauerberg-deCastro

Marina Cavicchia

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro

**Resumo**—Provas manipulativas foram desenvolvidas desde o início do século passado e tornaram-se ferramentas para analisar o *status* do desenvolvimento maturacional e intelectual. Em anos recentes, Thelen e colaboradores revisaram as considerações teóricas sobre a clássica prova de Piaget (1954) denominada “Erro A e não B.” Piaget interpretou o erro como uma limitação no desenvolvimento cognitivo, no qual o bebê ainda não estabeleceu relações de permanência de objetos. Thelen, redirecionou o fenômeno para uma nova interpretação. Para ela, o fenômeno do erro persiste por conta da perseveração motora criada por uma memória perceptivo-motora, a qual foi estimulada por sucessivas repetições do gesto numa única direção. Em atrasos no desenvolvimento como na deficiência mental é comum observarmos as inadequações do sistema perceptivo-motor, especialmente com relação à sua interdependência com a atenção. A questão central desta revisão sob este novo paradigma de perseveração é discutir se os fatores congênitos da deficiência mental podem impedir a criança com deficiência mental de criar padrões de memória motora e, portanto, a perseveração. Além disso, a persistência da perseveração poderia explicar a limitação nas transferências de gestos, pobreza no repertório motor, e presença de estereotipia gestual?

Palavras-chaves: “erro A não B,” perseveração motora, alcançar, deficiência mental.

**Abstract**—“Perseverative behavior and the ‘A not B’ Piagetian task. A constraint to the perception-action cycle?” Manipulative tasks were developed early in the last century to assess maturational and intellectual development. They became the most widely-used tool to assess infants’ development. In recent years, Thelen and her collaborators revised the classic manipulative task, the “A not B task.” Piaget (1954) claimed that the “A not B” typical error was due to the incomplete development of cognition, for example, when an infant is unable to establish knowledge about object permanence when reaching for a hidden toy. Thelen re-interpreted the phenomenon. She claimed that, instead, the A not B error persists because of a motor perseveration in the arm. This motor perseveration, she claimed, is influenced by perceptual-motor memory, a result of the arm being stimulated repetitively in the same direction. In developmental delays such as mental retardation it is common to observe atypical functions in the perceptual-motor system, especially when tasks rely on attention. This review of the literature about perseveration and the “A not B error” is concerned mainly with two questions. First, can congenital aspects of mental retardation constrain young children with MR, strengthening motor memory and, therefore, causing perseveration? Additionally, can pervasive perseveration explain gesture transference, poor motor repertoires, and stereotypical gestures?

Keywords: “A not B error,” perseveration, reaching, mental retardation.

### Introdução

A relação entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo é uma preocupação antiga entre psicólogos e cientistas do desenvolvimento infantil (Gesell, 1928; McGraw, 1935; Rarick & Thompson, 1956; Halverson, 1966; Robertson, 1978; Piaget, 1983). Estes cientistas partiram do princípio de que o *status* motor ou neuromotor era uma maneira de se diagnosticar ou mesmo prever a evolução da inteligência. Os estudos clássicos sobre o desenvolvimen-

to infantil, em particular o motor—dada a sua expressão precoce—, foram originalmente centrados em descrições do produto comportamental (Gesell & Thompson, 1934; Bayley, 1935; McGraw, 1935, 1940). Gesell e seus colaboradores foram pioneiros na elaboração de uma perspectiva teórica sobre o desenvolvimento motor muito embora o interesse fosse o desenvolvimento geral. Eles enfatizaram que fatores biológicos, como a maturação do sistema nervoso central (SNC), era a explicação para, por exemplo, a direção do desenvolvimento (i.e., céfalo-caudal; próximo-distal). Desta

maneira, eles defenderam que a relação (estreita) entre estrutura e função era a origem das mudanças comportamentais. Gesell e seus colaboradores deixaram uma obra inestimável e com detalhes impressionantes sobre comportamentos que as crianças exibem nas diferentes idades, os quais até hoje são utilizados para fins científicos e de diagnóstico clínico (Gesell & Thompson, 1934). Estes comportamentos geralmente foram subdivididos em comportamentos grosseiros e delicados. Os últimos, envolvendo essencialmente a coordenação bimanual, tornaram-se a assinatura do desenvolvimento cognitivo em fases antecedentes à comunicação verbal.

A coordenação bimanual é construída durante o primeiro ano quando o bebê aprende a alcançar, agarrar, e manipular objetos. O período onde tudo começa é entre três e quatro meses. Não é incomum que familiares, assim como educadores e até terapeutas, ignorem detalhes ou padrões comportamentais em bebês com atrasos no desenvolvimento. Por exemplo, o alcançar unimanual ou bimanual, a precisão ao agarrar objetos de variadas dimensões e levá-los à boca, a diferenciação entre o que é possível ser manipulado ou não, todos podem passar despercebidos mesmo dos observadores mais atentos. Gesell e Ames (1947) notaram que flutuações no padrão de alcançar bimanual e unimanual de bebês sem atraso no seu desenvolvimento estavam associadas com períodos de maturação do sistema nervoso. Flutuações no padrão motor confirmam que o desenvolvimento passa por períodos de alterações funcionais nas ações motoras. Estas alterações funcionais não são mais vistas como exclusivamente condicionadas a fatores maturacionais, mas resultado de uma complexa “arquitetura” comportamental emergente de fontes de restrição (i.e., organismo, ambiente e tarefa).

Além do aspecto neuromaturacional em si, as possibilidades manipulativas, que se aperfeiçoam desde os primeiros meses de vida, são indícios claros da evolução cognitiva. A forma como o bebê estabelece suas relações com os objetos e assimila suas possibilidades funcionais define o curso da aprendizagem conceitual. Para estudiosos como Piaget, a assinatura do desenvolvimento intelectual repousa nas ações ou gestos. Alcançar, pegar, encaixar, retirar, apontar, entre outras possibilidades, revela como a criança pequena conceitua o mundo e seus objetos, eventos, símbolos e significados. Os gestos manipulativos dependem das relações sensorio-motoras e coordenativas entre os membros do corpo, seus segmentos e as propriedades dos objetos em questão. De uma maneira geral os gestos manipulativos resultam das possibilidades biomecânicas e sinérgicas do sistema de ação, e da experiência.

Assim, não é surpresa que provas manipulativas sejam ferramentas importantes na avaliação do desenvolvimento. Desde o início do século passado, provas manipulativas foram centrais nos trabalhos de desenvolvimentistas como Gesell (1928) e McGraw (1935), e de cognitivistas como Piaget (1954; 1983). Estas provas servem para analisar o status do desenvolvimento maturacional e intelectual. Provas de agarrar sineta, retirar pelotas de garrafa, empilhar cubos, de en-

caixar, de achar objetos escondidos, entre tantas outras, resultaram em inúmeras baterias de testes para diagnóstico do desenvolvimento infantil, particularmente para períodos antecedentes à linguagem verbal. O ponto comum entre estas provas era o de verificar, a partir do comportamento manipulativo, o curso do desenvolvimento e, eventualmente, a qualidade do conhecimento sobre relações, associações, causa-efeito, origem-destino, contrastes, memória, conceitos espaço-temporais de objetos e suas funções.

### **O Uso das Mãos Como a Assinatura do Desenvolvimento Cognitivo e Perceptivo-Motor**

Estudos sobre o desenvolvimento de alcançar objetos têm implicações importantes para as avaliações do desenvolvimento cognitivo e perceptivo-motor do bebê (Molina & Jouen, 2003, Streri, Lhote e Dutilleul, 2000, Bushnell & Boudreau, 1993). De acordo com Bushnell e Boudreau (1993) a atividade exploratória é induzida pelas propriedades dos objetos e estas, por sua vez, refinam a percepção.

Logo nos primeiros meses de vida os bebês são capazes de executar atividades manuais de maneira eficiente (i.e., levar objetos à boca) considerando que suas experiências ainda são escarsas. Em tarefas manipulativas, por exemplo, os mecanismos de exploração perceptual são a base para a evolução do sistema de ação dos bebês. O que difere, em contraste com os mecanismos utilizados pelos adultos, é a diversidade funcional restrita pelas propriedades biomecânicas da mão e pela oferta de restrições de tarefas. É típico assumirmos que as restrições de tarefas aos gestos manipulativos dos bebês incluam a boca como um subsistema subjacente à manipulação. Isto envolve um dinâmica entre sistemas sensoriais altamente complexo e transitório, ou seja, com prazo determinado.

O sistema de ação vinculado à mão humana compreende dois subsistemas: (1) um subsistema com sensores cutâneos, térmicos e cinestésicos utilizados para aprender sobre objetos e seu *layout* espacial; (2) Um subsistema motor devotado para a execução de diferentes ações da mão: agarrar, transportar e manipular (Lederman & Klatzky, 1987). Estudos com atividades manipulativas revelam dois pontos importantes. Primeiro, o reconhecimento das propriedades de objetos durante a manipulação depende de atividade motora exploratória que acentua a capacidade perceptual de subsistemas sensoriais (Klatzky & Lederman, 1993; Klatzky, Lederman & Metzger, 1985; Lederman & Klatzky, 1987, 1990). Segundo, atividades manipulativas são ajustáveis ao ciclo percepção-ação. Ou seja, em cada etapa da manipulação, a exploração permite ao bebê obter informação relevante para guiar o próximo passo da exploração (Gibson, 1988; Von Hofsteden & Lee, 1982).

Há controvérsia na literatura sobre quais propriedades bebês são capazes de perceber. Por exemplo, no modelo de Bushnell e Boudreau (1993), neonatos não estão ainda ap-

tos a perceber propriedades como textura e peso em função das restrições motoras inerentes a esta fase do desenvolvimento. Por outro lado, alguns estudos como o de Streri, Lhote e Dutilleul (2000), Molina e Jouen (2003) demonstraram que neonatos são capazes de perceber propriedades de textura através de atividade manual cíclica, o que caracteriza uma estratégia utilizada pelo bebê com o intuito de obter algum conhecimento sobre o objeto.

Bushnell e Boudreau (1993) propõem um modelo geral para avaliar o desenvolvimento da percepção háptica<sup>1</sup> em bebês. O modelo enfatiza que a percepção háptica das propriedades dos objetos depende da execução de procedimentos exploratórios específicos. Em adultos o funcionamento do sistema háptico integra tanto o movimento das mãos quanto das propriedades específicas do objeto de maneira eficiente. No entanto, a lógica do modelo é baseada na idéia oposta que, durante o primeiro ano de vida, a percepção háptica não é totalmente satisfatória enquanto elemento ativo de detecção de informação. Ou seja, bebês são capazes de executar uma enorme variedade de movimentos eficientes com as mãos, mas são incapazes de perceber perfeitamente as propriedades dos objetos.

Bushnell e Boudreau (1993) sugerem que existem três fases nas quais a capacidade motora manual do bebê permite atividade exploratória e reconhecimento das propriedades dos objetos. Do nascimento até aproximadamente 3 ou 4 meses de idade é esperado que bebês simplesmente agarrem objetos firmemente com uma ou ambas as mãos. Nesta fase, o padrão de agarrar reflete a flexão palmar (i.e., um fechamento automático dos dedos quando a palma da mão dos bebês é estimulada). Nessa situação, os bebês são capazes apenas de abrir suas mãos e sinergicamente fechar seus dedos. Esse tipo de movimento das mãos permite a percepção (háptica) de temperatura e tamanho. Por outro lado, a percepção de textura, percepção de peso e forma não estão disponíveis porque o movimento das mãos—que produz tal informação de maneira acurada—é rudimentar nesta fase.

Por volta dos 4 meses de idade se inicia a segunda fase. A atividade manual então é caracterizada por repetição e atividades cíclicas que permitem a percepção de textura, rigidez e peso, além da percepção mais acurada da temperatura e tamanho. No entanto, o reconhecimento do contorno exato de um objeto só é possível por volta dos 9 ou 10 meses de idade. Essa fase é complementada pelas atividades bimanuais e pela emergência da funcionalidade no movimento das mãos.

Entretanto, existem dados empíricos na literatura sobre percepção háptica de neonatos que não confirmam as predições do modelo de Bushnell e Boudreau. Estudos utilizando o paradigma da habituação claramente demonstraram que neonatos estão aptos a executar com as mãos movimentos específicos necessários para a percepção do contorno

(Streri, Lhote & Dutilleul, 2000) e peso de objetos (Hernandez-Reif, Field, Diego & Largie, 2000). Esses dois estudos trazem importantes idéias sobre as competências hápticas em neonatos.

Streri, Lhote e Dutilleul (2000) realizaram um estudo com 45 neonatos de 42 horas de vida com o objetivo de investigar a capacidade das mãos em perceber e discriminar vários tipos de formas mesmo na presença do reflexo de preensão palmar. Foi utilizado o paradigma de habituação porque, de acordo com os autores, a idéia que se assume sobre esse paradigma é que a habituação tem alguma ligação com a memória que, por sua vez, é a base do desenvolvimento cognitivo. O tempo de agarrar o objeto foi a variável dependente para a habituação. Os resultados encontrados forneceram evidência de que o tempo de agarrar diminuiu em neonatos após sucessivas apresentações do mesmo objeto. Este resultado, sozinho, não garantiu o reconhecimento pelo bebê da propriedade do objeto, portanto, foi apresentado um novo objeto para o bebê desabituar. De fato, como previsto pelos autores, o tempo de agarrar aumentou quando um novo objeto foi apresentado ao bebê.

Segundo Streri, Lhote e Dutilleul (2000) a desabituação pode ser usada como um dos controles comportamentais para distinguir entre resposta resultante de fadiga ou resposta resultante de indício perceptual. Molina e Jouen (2003) apontam uma limitação nos estudos que se utilizam apenas de análise temporal do alcançar. Embora o tempo de agarrar seja um bom descritor de atenção-orientação ao estímulo apresentado durante a habituação, é limitado em fornecer informação mais detalhada sobre as características da atividade háptica exploratória do bebê em torno das propriedades físicas de um objeto.

Estudos que utilizam a análise temporal provocaram inquietação, mas ao mesmo tempo, maior abertura na discussão pelos pesquisadores de como bebês percebem hapticamente propriedades dos objetos que estão supostamente inacessíveis em função das restrições motoras de suas mãos. Parte da discussão inspirou novos paradigmas experimentais sobre percepção háptica em neonatos. Um deles utiliza a frequência de pressão das mãos (FPM) exercida sobre o objeto como uma variável dependente. FPM envolve o registro de sucessivos contatos entre a pele e o objeto enquanto o bebê explora o mesmo com as mãos. Uma série de estudos utilizou a FPM para avaliar a percepção háptica da rigidez (Rochat, 1993) e textura do objeto (Molina & Jouen, 2003).

Os resultados destes estudos fornecem evidências de que atividade manual em neonatos não pode ser caracterizada como uma atividade arco-reflexo rígida, tampouco como simples padrão de agarrar. Pelo contrário, o agarrar do neonato parece ser uma atividade cíclica que o mesmo modula de acordo com as propriedades dos objetos tais como rigidez e textura.

Um estudo sobre a textura de objetos (Molina & Jouen 2003, Molina & Jouen, 1998) mostrou que bebês de 3 dias de idade exercem maior FPM sobre objetos macios do que sobre objetos com grânulos. Esse resultado sugere que, con-

<sup>1</sup> A percepção háptica resulta de esforços coordenativos entre habilidades cinestésicas e táteis com o objetivo de resolver, através de atos exploratórios, demandas de tarefas.

trariamente a proposta de Bushnell e Boudreau, a atividade manual cíclica dos neonatos pode ser suficiente para obter informação sobre texturas. Assim neonatos podem usar movimentos laterais das mãos sobre o objeto para perceber textura, demonstrando que a aquisição da informação não depende necessariamente de movimento exploratório elaborado. Esse resultado leva a idéia de que, contrário ao modelo de Bushnell e Boudreau, as restrições motoras não constituem um obstáculo para a percepção háptica em bebês.

Molina e Jouen (2003) sugerem que a atividade palmar de agarrar em bebês é uma atividade cíclica utilizada como uma ferramenta exploratória primária para adquirir conhecimento sobre as propriedades dos objetos. Conseqüentemente, a atividade manual em bebês é considerada um processo dinâmico que ao longo do tempo permite a descoberta de propriedades específicas de objetos (Gibson, 1988).

Segundo Molina e Jouen (2003), em neonatais, o uso da atividade manual cíclica primária (registrada por FPM) é, ao mesmo tempo, necessária e não-específica. Necessária porque a atividade manual cíclica é uma ferramenta utilizada somente por neonatais para obter algum conhecimento sobre o objeto. Não-específica porque permite acessar qualquer propriedade tal como forma, peso e textura. Nessa visão, FPM reúne características similares com o “repertório de movimentos primários” descrito por Sporns e Edelman (1993). Com o repertório de movimentos primários, a atividade manual cíclica pode somente ser restringida pela mecânica da mão, mas deve estar apta a funcionar de maneira eficiente à medida que o bebê adquire experiência.

Goldfield (1995) abordou a relação entre o alcançar e o agarrar através de funções exploratórias distintas. O alcançar ou transportar permite ao bebê se preparar para o encontro com os objetos, enquanto que, o agarrar e a manipulação sustentam o ciclo percepção-ação.

De acordo com a teoria ecológica de Gibson (1988), o desenvolvimento perceptual se dá via atividade exploratória ativa. Gibson propôs um resumo da atividade exploratória do bebê durante o primeiro ano de vida em três fases. Essas fases são uma organização do comportamento que ocorre em três momentos marcantes no desenvolvimento: aumento da seletividade do sistema perceptivo, aumento do controle postural e aumento da melhora da mobilidade do bebê.

Cada fase—do aumento da seletividade do sistema perceptual, do controle postural e da mobilidade do bebê—torna possível a descoberta de novos *affordances* (Goldfield, 1995). Durante a primeira fase, os neonatos exploram ativamente o ambiente através de movimentos de perseguição visual (i.e., em busca de uma fonte sonora, através da utilização da boca para a exploração háptica) (Rochat, 1993). A transição para a segunda fase é em torno dos 4 ou 5 meses. É marcada por novos *affordances* para a ação e também pela percepção de características distintas dos objetos. A transição surge quando diferentes subsistemas (i.e., sistema perceptual visual e controle da ação para alcançar objetos) passam a contribuir para a intencionalidade do bebê e para a capacidade de utilizar *affordances* para direcionar suas atividades (Goldfield, 1995).

A locomoção auto-iniciada marca a transição para a terceira fase do desenvolvimento no modelo desenvolvimental de Gibson. De fato, para se locomover, o bebê precisa caminhar ao redor de obstáculos, aberturas e detectar se uma superfície de suporte é transponível com segurança. De acordo com essa visão ecológica de Gibson o desenvolvimento do sistema de ação é possível em função da relação entre o animal e seu ambiente, relação essa indissociável e que garante comportamentos exploratórios.

De fato, experiência e oportunidade para exploração são marcas inerentes das tarefas manipulativas requeridas em inúmeras provas de desenvolvimento. As estratégias motoras combinadas com requerimentos de tarefa sugerem uma medida indireta da evolução cognitiva. Assim, não é surpresa que o entendimento da forma e sucesso na resolução de tarefas envolvendo as mãos reflete o que o bebê *sabe* sobre as coisas que o cercam. Também revelam, indiretamente, o que limita ou desafia o curso do desenvolvimento normal. O que as mãos do bebê fazem denunciam o status de desenvolvimento e saúde do seu cérebro.

Um dos psicólogos mais importantes do século passado baseou suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a inteligência em observações sistemáticas da rotina dos bebês, como estes brincam e usam seus corpos para resolver problemas cognitivos. Piaget, dentre as inúmeras contribuições teóricas, deixou um legado na interpretação de fenômenos subjacentes ao desenvolvimento infantil. Entre eles, o entendimento da *noção de conservação*. A sua clássica prova A-não-B deu uma base importante na sua teoria de evolução cognitiva.

### **Uma Prova Manipulativa Levou ao Conhecimento de um Fenômeno Secular: O Erro “A não B”**

Numa sala quieta, um bebê observa o experimentador esconder sob uma tampa, um objeto em um de dois locais idênticos (duas tampas), separados por uma pequena distância. O local é assinalado como local “A” e, em seguida, o bebê é encorajado a achar o objeto escondido. O bebê faz algumas repetições neste jogo que parece tão óbvio para este *expert* em “pegar coisas.” De repente, o experimentador esconde o mesmo objeto no local ao lado (outra tampa), que ele designou como local “B.” O bebê observa atentamente o experimentador esconder no novo local e, por uns poucos segundos de espera finalmente é liberado para buscar o tal objeto e continuar este jogo simplista.

Bebês entre 8 e 12 meses retornam suas buscas sempre no lado “A” mesmo tendo testemunhado que o experimentador escondeu o objeto no outro lado (lado “B”). Piaget interpretou isto como uma limitação no desenvolvimento cognitivo, no qual o bebê ainda não estabeleceu relações de permanência de objetos e de memória consistentes.

Piaget (1954) usou esta tarefa para demonstrar a fragilidade do entendimento do bebê no estágio IV que descreve

o status evolutivo dos conceitos sobre permanência de objetos. Piaget, segundo Smith, Thelen, Titzer e McLin (1999), afirmou que a criança, ao errar, demonstra que não compreende completamente a independência dos objetos das suas próprias ações.

Segundo Marcovitch e Zelazo (1999), o teste A-não-B de Piaget é uma variação do paradigma proposto por Hunter, em 1913 sobre o efeito do atraso no comportamento de procura estudado em crianças e animais. Na tarefa de Hunter, o atraso imposto antes de permitir o comportamento de busca induz a criança pequena a voltar a procurar o objeto num local previamente usado como esconderijo, mesmo que este objeto tenha sido escondido num novo local na presença da criança. O teste A-não-B difere do teste de Hunter pela existência de apenas dois locais de esconderijo de um objeto. Estes locais são designados como local A (“A”) e local B (“B”). Posteriormente, após um certo número de tentativas de alcance ao “A” o objeto é escondido em “B.”

Em outros estudos sobre a tarefa “A-não-B” interpretações diferentes foram dadas. Diamond, Cruttenden e Neiderman (1994) consideraram que, após a busca ter ocorrido no local “A,” o erro “A-não-B” no novo local resultaria de ambos, uma memória fraca e de uma inabilidade do bebê em inibir a memória motora estabelecida para os gestos em direção ao local “A.” O papel da memória é retomado na interpretação sobre o erro A-não-B por Diedrich, Thelen, Smith e Corbetta (2000). Eles concluíram que a perseveração resulta de uma memória motora consistente criada por repetidos alcances em determinado local. A repetição fortalece tal memória levando a maior probabilidade de perseveração, mesmo que tal comportamento torne-se inapropriado.

Estes autores desafiaram a explicação cognitiva dada a esta tarefa clássica. Para eles, o conhecimento é interdependente do comportamento direcionado a metas, ou seja, retornar em “A” significa que a história do alcançar a uma meta (i.e., local “A”) cria uma dinâmica na ação motora que especifica rigidamente o gesto e sua direção (i.e., voltar a alcançar “A” mesmo que o objeto esteja em “B”). Segundo Marcovitch e Zelazo (1999), essa procura incorreta do objeto em “A” na tentativa “B,” constitui o erro de perseveração.

### **Novas Explicações: A Simplicidade por Detrás da Complexidade no Sistema de Ação**

Quando uma criança vê um objeto que lhe interessa ela imediatamente quer alcançá-lo e agarrá-lo. Segundo Diedrich, Highlands, Spahr, Thelen e Smith (2001) o comportamento de alcançar objetos emerge quando há a presença de estímulos visuais que levam à atividade perceptivo-motora repetitiva. Embora este comportamento pareça emergir naturalmente e de maneira simples, a direção do alcançar depende da interação de pelo menos três recursos de informação concorrentes: 1) um motivo para alcançar em determinada direção; 2) a presença contínua de saliências no objeto aparente; 3) uma memória motora do padrão de alcançar criada por ações anteriores do mesmo gesto (i.e., perseveração).

Os atos perseverativos ocorrem em qualquer idade. Adultos repetem inconscientemente vários gestos nas rotinas do dia-a-dia. Quando algum elemento do ambiente é alterado, a sinergia do movimento nem sempre é alterada da mesma forma. Para que o gesto se resuma em uma nova sinergia, fatores atencionais devem emergir para redirecionar este gesto. Por exemplo, quando alguém dirige um carro, gestos automatizados, como pisar na embreagem para mudar a marcha, têm uma sequência espaço-temporal altamente previsível. Assim, quando o motorista compra um carro com câmbio automático ele comete erros do tipo, pisar no freio e acelerador ao mesmo tempo, por conta da localização próxima à embreagem dos carros comuns. Estes erros persistem, mas eventualmente sucumbem ao novo automatismo para o sistema de embreagem (do carro novo). Os esforços para atenuar as influências do gesto antigo, em geral, dependem de uma atenção concentrada, e provavelmente, durante algum tempo, o motorista irá dirigir o novo carro em velocidade mais baixa e com manobras menos súbitas.

Erros perseverativos são aqueles atos inapropriados às demandas das tarefas e que foram aprendidos sob um contexto ambiental relativamente indiferenciado. A memória motora é persistente e difícil de ser quebrada, especialmente se o gesto ocorrer a partir de um movimento discreto e rápido.

Thelen e colaboradores (Thelen, Schoner, Scheier & Smith, 1999; Spencer, Smith & Thelen 2001; Smith et al., 1999) modificaram a prova de Piaget de modo a testar o fenômeno perseverativo e testar novas hipóteses sobre a memória motora como uma alternativa à hipótese cognitiva de noção de conservação. No novo modelo experimental foram testados bebês de 8 a 10 meses de idade. O bebê era incentivado a alcançar uma de duas tampas marrons idênticas colocadas cada uma sobre uma caixa marrom. As tampas eram separadas entre si com uma distância de 15 cm. Um dos lados era assinalado como lado A. A tampa, agitada para chamar a atenção do bebê, era então, após 3 segundos de atraso, colocada à disposição do alcance pelo bebê. Após a sexta tentativa, a outra tampa era realçada para ser pega (lado B). A tampa do lado B era então alvo da tarefa por duas tentativas consecutivas. Os pesquisadores observaram que, embora o único requerimento em A e B fosse pegar uma tampa—e não procurar algo escondido—, o bebê cometia o mesmo erro que cometia na prova clássica de Piaget. Ou seja, o alcançar e agarrar ocorriam sempre no lado A, mesmo quando a dica era de alcançar no lado B.

Uma característica comum entre o teste A-não-B clássico e o teste modificado de pegar uma de duas tampas salientada por aceno (Smith et al., 1999), é a pobreza de distinção visual. O esconderijo na tarefa clássica e as tampas são pobremente especificados em termos de contraste visual, ou seja, são duas referências visuais confusas. Dessa forma, as crianças podem facilmente confundir os alvos. Na ausência de um alvo realçado, e para superar a confusão, é necessária uma tomada de decisão para alcançar na direção correta. Porém a tomada de decisão depende do status do desenvolvimento. A ambigüidade que influencia a resposta

perseverativa pode ser reduzida por manipulações visuais que tornam os alvos mais distintos um do outro (Thelen et al., 1999; Spencer et al., 2001). De acordo com Thelen et al. 1999, a intensidade de um *input* visual específico é potencializada por um evento que aumenta a atenção visual em uma direção.

Segundo Diedrich et al. (2001), existem quatro aspectos da tarefa A-não-B que, em ambos os formatos (clássica e modificada), podem ter influência no processo perceptivo-motor e que justificam o alcançar na tarefa “A-não-B.” O primeiro é a saliência e a distinção dos objetos; o segundo é o fato do bebê, na tarefa clássica, levantar a cobertura do objeto e, na tarefa modificada, pegar uma de duas tampas. Estas tarefas têm a propriedade de direcionar a atenção do bebê para os alvos; o terceiro é a memória motora criada pelos alcances prévios repetidos; e o último aspecto representa o atraso existente entre o momento do esconder e o do procurar.

Smith et al. (1999) afirmam que a repetição do processo de esconder o objeto e a busca do mesmo pela criança cria uma memória motora de alcances ao alvo A que, juntamente ao atraso entre as ações de esconder e procurar, geram o erro A-não-B quando o alvo é escondido do lado B. Eles consideram que o processo dinâmico de alcançar depende do input visual, da direção do olhar, da postura, e dos alcances prévios.

Estas variáveis foram posteriormente testadas em experimentos específicos. Thelen, Schoner, Scheier e Smith (1999) analisaram, então, os efeitos de uma perturbação visual sobre a atenção na tarefa A-não-B. No primeiro experimento, após a tentativa “A” eles manipularam a direção do olhar das crianças batendo com uma varinha sobre os alvos “A” ou “B.” O resultado foi que a maioria das crianças alcançou na direção “A” quando as batidas foram em “A,” e um número menor de alcances em “A” ocorreu quando as batidas foram em “B.” Dessa forma, por causa do realce atencional em “A,” o alcance foi guiado por um aumento estável da fixação do olhar em “A” que, por sua vez, guiou a mão em direção do caminho do alvo.

Entre a fixação visual de um alvo e o início do movimento do alcançar transcorrem-se 150 a 300 ms. Durante este tempo o indivíduo deve processar o estímulo visual que instiga a ação de alcançar. Ainda, ele deve realizar a transformação do espaço visual para o espaço corporal de forma que a mão possa ser movida na direção correta, ou seja, a mão deve partir da localização atual para o ponto no espaço visual e, deve ainda, recuperar os parâmetros do movimento (i.e., força muscular adequada, velocidade e distância de contato, ajuste da mão) adquiridos através da experiência para a execução do movimento atual (Diedrich et al, 2001; Thelen, 1994). Estes passos descritos acima constituem um processo que, segundo Spencer, Smith e Thelen (2001), Diedrich, Thelen, Smith e Corbetta (2000) e Diedrich et al, (2001) podem transparecer sua natureza contínua, gradual ou múltipla quando o “atraso” entre o sinal que estimula o alcançar e o alcançar propriamente dito é manipulado experimentalmente.

Este atraso é, segundo Diedrich et al., (2001), um dos fatores relevantes para a ocorrência da perseveração motora. Na clássica tarefa de Piaget do A não B, quando é permitido aos bebês alcançarem imediatamente após o estímulo visual sem qualquer atraso eles perseveraram menos. Isto ocorre porque a memória de alcances anteriores torna-se fraca sem o atraso. Ou seja, quanto menor o tempo de atraso, menor a chance de perseveração. Tipicamente 3 a 4 segundos são suficientes para criar a perseveração. Em geral, os aspectos experimentais manipulados têm o objetivo de demonstrar como o fenômeno de perseveração aumenta ou diminui em função do atraso na resposta, aspectos de distinção no alvo e objeto escondido, número de alcances ao alvo “A,” e idade do participante.

Marcovitch e Zelazo (1999) observaram que o número de alcances ao alvo “A” pode prever o comportamento de procura da criança. Para medirem o aumento do efeito de alcances prévios em “A,” Diedrich et al. (2001) desenvolveram um índice cumulativo de força relativa de memória de alcances aos locais “A” e “B.” Este índice é fundamentado na hipótese de que cada alcance em uma direção cria um traço de memória que aumenta a probabilidade de ocorrência de subseqüentes alcances em uma direção particular. Assim, cada alcance em “A” ou “B” causa um aumento da memória para este ou aquele alvo, através da subtração da memória de B pela memória de “A,” e expressa a probabilidade da criança retornar ao local “A.”

Zelazo e colaboradores (Marcovitch & Zelazo, 1999) propuseram um modelo que especifica dois sistemas de funcionamento que explicam por que o status do desenvolvimento é crucial na direção do erro “A-não-B.” O primeiro sistema é baseado na resposta repetida várias vezes em “A” e sua influência no comportamento de procura em si, o qual aumenta em decorrência do número de tentativas em “A.” Ou seja, se o número de tentativas em “A” for pequeno (e.g., três tentativas), é provável que o erro, na tentativa “B” seja mais devido ao acaso do que o erro nas condições onde várias tentativas (e.g., cinco) são oferecidas em “A.” O segundo sistema é o da “representação consciente” a qual pode controlar o primeiro sistema.

O elemento de controle que vem mais tarde quebrar a perseveração é, de fato, associado com a representação consciente. Esta, por sua vez, depende de fatores atencionais e de memória que resistem à falta de saliência entre estímulos parecidos. Uma questão que surge é, como o fenômeno perseverativo pode informar sobre mecanismos de representação consciente falhos, ou mais especificamente, em grupos onde atrasos em ambas funções (memória e atenção) aparecem: a deficiência mental.

### **Perseveração: Prós e Contras no Desenvolvimento Atrasado**

Não é novidade entre os estudiosos do desenvolvimento que indivíduos com atrasos no desenvolvimento, a exemplo da síndrome de Down e outras condições de deficiência

mental, experimentam dificuldades ao realizar habilidades motoras (Charlton, Ihsen & Lavelle, 2000, Mauerberg-deCastro & Angulo-Kinzler, 2000). Sabemos que por volta dos quatro meses de idade a habilidade de alcançar objetos começa a ser guiada visualmente. Entretanto, bebês com síndrome de Down apresentam atrasos no desenvolvimento de alcançar objetos e exibem uma exploração manipulativa empobrecida. Além disso, existem diferenças qualitativas no ajuste e forma da mão de acordo com o tamanho e forma do objeto. Bebês com síndrome de Down apresentam menor aptidão no ajuste das mãos para agarrar objetos de diferentes tamanhos em relação aos seus pares sem deficiência (Hogg & Moss, 1993). Em parte estes resultados são, segundo Charlton, Ihsen e Lavelle (2000), atribuídos às diferenças no uso da informação visual.

A ação motora em si pode envolver a organização perceptual das respostas frente aos estímulos, às relações entre objetos no espaço visual, decomposição do todo em partes e reintegração dessas partes de maneira significativa. Por exemplo, a coordenação de olhos e mãos serve para alcançar e manusear objetos, e os ajustes rendem-se às características físicas dos objetos. O comportamento adaptativo utiliza a experiência prévia na solução de novos problemas, o que garante o aperfeiçoamento cognitivo (Mauerberg-deCastro, 2005). Em atrasos no desenvolvimento, como na deficiência mental, é comum observarmos as inadequações do sistema perceptivo-motor, especialmente com relação à sua interdependência com a atenção. Estas inadequações podem ser a origem e a causa das dificuldades de representação consciente.

A representação consciente é uma forma de controle da ação e depende do desenvolvimento que, por sua vez, depende da experiência e da maturação. O desenvolvimento deste controle é uma propriedade de nosso sistema hierárquico/competitivo, o qual, em parte, reflete os resultados dos testes A-não-B. A presença de atrasos neste desenvolvimento poderia indicar uma direção no comportamento do erro que, até o presente momento, é desconhecida na literatura. Da mesma forma, aspectos teóricos explicativos do fenômeno “erro A-não-B” ainda desafiam pesquisadores que tentam explicar a natureza do fenômeno (Munakata, 1998; Smith *et al.* 1999, Thelen *et al.*, 1999, Diedrich *et al.*, 2001).

A questão central sob este novo paradigma de perseveração é: podem os fatores congênitos da deficiência mental impedir a criança com deficiência mental de criar padrões de memória motora e, portanto, a perseveração? Em outras palavras, porque a perseveração é um aspecto desenvolvimental importante na busca pela estabilidade motora coordenativa, se esta for omitida, é provável que a criança acabe tendo experiências limitadas com a seleção apropriada de unidades motoras específicas, as quais dão fluência e precisão aos gestos automatizados.

No caso da perseveração de crianças com deficiência mental se estender por idades mais avançadas, em comparação com seus pares não-deficientes, a questão alternativa envolveria a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo atrasado influencia na superação da perseveração

nas tarefas propostas tanto por Piaget como seus sucessores.

Em 2004 iniciamos um estudo longitudinal com crianças com deficiência mental utilizando o paradigma “erro A não B” com tarefa modificada por Thelen e colaboradores (Mauerberg-deCastro, 2004). Os primeiros resultados mostraram que do grupo de sete crianças com deficiência mental (idade média de 4.4 anos), quatro perseveraram com índice cumulativo máximo (8/8), ou seja, as crianças alcançaram A nas 8 tentativas. Com relação ao acoplamento do olhar com o gesto de alcançar, apenas um bebê olhou o alvo tocado (ou A ou B) ao longo de todas as tentativas. Não houve diferença significativa entre o tempo do alcançar entre os bebês que perseveraram e os que não perseveraram. Em parte, estes resultados preliminares indicam que o desenvolvimento cognitivo atrasado pode ser um fator de impedimento da superação da perseveração na tarefa modificada de “A não B.”

## Considerações finais

No primeiro ano, o alcançar dos bebês é um movimento suscetível à memória motora persistente. Nesta época, o uso do alcançar ainda é limitado funcionalmente. Além disso, a atenção é secundária ao desenvolvimento da coordenação o que predispõe à perseveração gestual. À medida que o lactente cresce e se desenvolve, ele irá estabelecer relações funcionais e “quebrar” esta influência perseverativa. O reconhecimento dos detalhes espaço-temporais em tarefas sujeita a perseveração irá evoluir por causa da atenção e da flexibilidade do sistema perceptivo-motor.

No tocante à manipulação, a coordenação olho-mão é de especial interesse por conta de sua inter-relação com a manipulação simbólica como, por exemplo, reconhecer as funções dos objetos e comunicar-se (e.g., escrita). Fenômenos como a perseveração motora manual e dos gestos de alcançar são frequentemente estudados na criança normal como uma forma de entender como ela entra em contato com o mundo e desenvolve, particularmente, as ações manipulativas intencionais.

A relação entre a deficiência mental, ou atrasos no desenvolvimento global, e a persistência da perseveração poderia explicar a limitação nas transferências de gestos, pobreza no repertório motor, e presença de estereotipia gestual, típicos em grupos com problemas no desenvolvimento.

A perseveração motora da criança com deficiência mental poderia explicar porque muitas vezes seus gestos são estereotipados e resistem as transferências de aprendizagem. De maneira geral, o fenômeno da perseveração pode explicar as razões da limitada diversidade gestual. O limitado repertório gestual na deficiência mental, pode ser decorrente da perseveração motora. Os gestos, embora extremamente precisos, resistem a reorientação para uma nova tarefa porque esta tem características relativamente indiferenciadas daquela original.

Os estudos sobre o paradigma “erro A não B” em crian-

ças com deficiência podem acrescentar novos entendimentos sobre o fenômeno do desenvolvimento atípico e a dinâmica da aprendizagem das mesmas. Será importante, em estudos futuros, manipular a intensidade mínima dos estímulos nas tarefas “A não B” que reforcem ou cancelem o fenômeno perseverativo. Tais manipulações devem envolver a distinção dos estímulos-alvo, o atraso no alcançar, o número de tentativas, a posição do corpo no espaço, o ambiente da tarefa em si (e.g., alvos explícitos, alvos escondidos, alvos múltiplos), além de restrições na atenção visual. Finalmente, é imperativo que pesquisadores acompanhem este fenômeno ao longo das idades, contrastando o comportamento perseverativo com o nível de severidade na deficiência, tipo de deficiência mental, presença de múltiplas deficiências, e status do desenvolvimento.

## Referências

- Bayley, N. (1935). *The development of motor abilities during the first three years*. Monographs of the Society for the Research in Child Development, 1, 1-26.
- Bushnell, E.W. & Boudreau, J.P. (1993). Motor development and the mind: the potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child development*, 64, 1005-1021.
- Charlton, J.L., Ihsen, E. & Lavelle, B.M. (2000). Control of Manual Skills in Children With Down Syndrome. In: Weeks D.J., Chua R. & Elliott, D. (Eds.), *Perceptual-Motor Behavior in Down Syndrome* (pp. 25-45). United States of America: Human Kinetics.
- Diamond, A., Cruttenden, L., & Neiderman, D. (1994). AB with multiple wells: 1. Why are multiple wells sometimes easier than two wells? 2. Memory or memory + inhibition? *Developmental Psychology*, 30, 192-205.
- Diedrich, F. J., Highlands, T.M.; Spahr, K.A.; Thelen, E. & Smith, L. (2001). The role of target distinctiveness in infant perseverate reaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78, 263-290.
- Diedrich, F.J; Thelen, E.; Smith, L. & Corbetta, D. (2000). Motor memory is a factor in infant perseverative errors. *Developmental Science*, 3, 479-494.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. Macmillan: New York.
- Gesell, A. & Ames, L.B. (1947). The development of handedness. *The Journal of Genetic Psychology*, 70, 155-175.
- Gesell, A. & Thompson, H. (1934). *Infant behavior: Its genesis and growth*. McGraw-Hill: New York.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41.
- Halverson, L. E. (1966). Development of motor patterns in young children. *Quest*, 6, 44-53.
- Goldfield, E.C. (1995). *Emergent forms*. New York: Oxford University Press.
- Hernandez-Reif, M., Field, T., Diego, M., & Llargie, S. (2000). Weight perception by newborns of depressed versus non depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 24, 305-316.
- Hogg, J., & Moss, S.C. (1993). Prehensile development in Down's syndrome and non-handicapped preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 189-204.
- Klatzky, R.L., & Lederman, S.J. (1993). Toward a computational model of constraint-driven exploration and haptic object recognition. *Perception*, 22, 597-621.
- Klatzky, R. L., Lederman, S. J., & Metzger, V. A. (1985). Identifying objects by touch: An “expert system”. *Perception and Psychophysics*, 37, 299-302.
- Lederman, S. J., & Klatzky, R. L. (1990). Haptic object classification: Knowledge-driven exploration. *Cognitive Psychology*, 22, 421-459.
- Lederman, S.J., & Klatzky, R.L. (1987). Hand movements: A window into haptic object recognition. *Cognitive Psychology*, 19, 342-368.
- Marcovitch, S & Zelazo, P.D. (1999). The A-not-B error: Results of a logistic meta-analysis. *Child Development*, 70, 1297-1313.
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd.
- Mauerberg-deCastro, E. & Angulo-Kinzler, R.M. (2000). Locomotor Patterns of Individuals With Down Syndrome: Effects of Environmental and Task Constraints. In: Weeks D.J., Chua R. & Elliott, D. (Eds.), *Perceptual-Motor Behavior in Down Syndrome* (pp. 71-98). United States of America: Human Kinetics.
- McGraw, M.B. (1935). *Growth: A study of Johnny and Jimmy*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- McGraw, M.B. (1940). Neural maturation as exemplified in achievement of bladder control. *The Journal of Pediatrics*, 16, 580-590.
- Molina, M. & Jouen, F. (2003). Manual cyclical activity as an exploratory tool in neonates. *Infant Behavior & Development*, Article in press.
- Molina, M. & Jouen, F. (2003). Weight perception in 12-month-old infants. *Infant Behavior & Development*, 26, 49-63.
- Molina, M. & Jouen, F. (1998). Modulation of palmar grasp behavior in neonates according to texture property. *Infant Behavior and Development*, 21, 659-666.
- Munakata, Y. (1998). Infant perseveration and implications for object permanence theories: A POP model of the AB task. *Developmental Science*, 1, 161-184.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1983). *Psicologia da Inteligência* (2a. ed.). Zahar: Rio de Janeiro.
- Rarick, G.L. & Thompson, J.J. (1956). Roentgenographic measures of leg muscle size and ankle extensor strength of 7-year-old children. *Research Quarterly*, 27, 321-332.
- Robertson, M. A. (1978) Stages in Motor Development. In: M.V. Ridenour (Ed.), *Motor Development: Issues and*

- Applications*. Princeton Book: Princeton.
- Rochat, P. (1993). Oral touch in young infants: responses to variations of nipples characteristics during the first months of life. *International journal of behavioral developmental*, 6, 123-133.
- Smith, L.B., Thelen, E., Titzer, R., & McLin, D.(1999). Knowing in the context of acting: The task dynamics of the A-not-B error. *Psychological Review*, 106, 235-260.
- Spencer, J.P., Smith, L.B & Thelen, E. (2001). Tests of a Dynamic Systems Account of the A-not-B Error: The Influence of Prior Experience on the Spatial Memory Abilities of Two-Year-Olds. *Child Development*, 72, 1327-1346.
- Sporns, O. & Edelman, G. M.(1993). Solving Bernstein’s problem: A proposal for the developmental of coordinated movement by selection. *Child development*, 64, 960-981.
- Streri, A., Lhote, M. & Dutilleul, S. (2000). Haptic perception in newborns. *Developmental Science*, 3, 319-327.
- Thelen, E. (1994). Three-month-old infants can learn task-specific patterns of interlimb coordination. *Psychological Science*, 5, 280-285.
- Thelen, E., Schoner, G., Scheier, C., & Smith, L.B. (1999). A dynamic field theory of infant perseverative errors. Manuscript submitted for publication.
- Von Hofsten, C. & Lee, D. N. (1982). Dialogue on perception and action. *Human Movement Science*, 1, 125–138.

### Nota das autoras

Endereço:

Márcia V. Cozzani

Av. 24 A, 1515

Bairro: Bela Vista

Rio Claro, SP 13506-900

E-mail: mcozzani@rc.unesp.br

Fone: 19 35264333

Manuscrito recebido em agosto de 2005

Manuscrito aceito em novembro de 2005



*Relato de Experiência*  
**Educação Motora como Espaço  
de Conscientização Sobre  
Pessoas com Deficiência**

Bruno César Vital  
Eline T. R. Porto  
*Universidade Metodista de Piracicaba*

**Resumo**—Apresentamos neste relato a experiência vivida num projeto de extensão intitulado “Atividades Motoras em Instituições de Educação Infantil,” vinculada à Universidade Metodista de Piracicaba em parceria com a creche São Vicente de Paulo, e coordenado por professores do curso de educação física. Descrevemos a aplicação de uma proposta em que o objetivo principal foi apresentar às crianças de primeira à quarta série, questões relacionadas aos diversos tipos de deficiência assim como sobre as possibilidades de movimento e convívio com pessoas com deficiência.

Palavras-chaves: pessoas com deficiência, educação motora, diferença, criança.

**Abstract**—“Movement education as an opportunity to teach awareness of people with disabilities.” This report presents the lived experiences in an extension project called “Motion Activities in Institutions for Children’s Education.” The project is the result of a partnership between the Methodist University at Piracicaba and the São Vicente de Paulo Daycare and is coordinated by teachers from their physical education programs. The report describes a proposed goal to introduce children from pre-school through elementary school to questions related to various disabilities and to movement options for people with disabilities.

Keywords: people with disabilities, motion education, differences, children.

### **Introdução**

“A sociedade atual vem caminhando para a formação de uma cultura do não movimento, privilegiando o distanciamento entre as pessoas e inibindo as diversas formas de manifestações corporais” (Vital & Porto, 2004).

Sabemos que o desenvolvimento humano, principalmente na infância se dá através do corpo em movimento e suas interações com o mundo. Essas interações propiciam estímulos motores, cognitivos, afetivos e sociais independente da criança ter ou não uma deficiência.

A história da civilização ocidental sempre privilegiou o corpo saudável, forte, robusto e produtivo. Para o corpo deficiente, considerado inútil, fonte de pecado ou improdutivo, restava o sacrifício ou atividades humilhantes como prostituição, trabalhos em circo e mendigar na rua (Gaio, 1999).

Em busca de liberdade, hoje, o corpo deficiente luta pelo grito de independência buscando participação na sociedade. Preocupados com essa realidade nos vemos com a responsabilidade de contribuir, dentro do possível e a partir da nossa área de atuação, com a mudança da percepção das pessoas sobre a diferença. Acreditamos que a educação física, por trabalhar com os corpos em movimento com dife-

rentes conteúdos da cultura corporal, pode proporcionar a esses seres humanos classificados como deficientes, muitas oportunidades de estarem incluídos socialmente. Nessas oportunidades, como também vem sendo demonstrado pela área dos esportes, podem revelar seus desejos, vontades, capacidades e potencialidades como qualquer outro ser humano.

Diante dessa preocupação relatamos as atividades desenvolvidas num projeto de extensão vinculado ao curso de educação física da Faculdade de Ciências e Saúde, Facis da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). O projeto foi financiado pelo Fundo de Apoio à Extensão (FAE), em parceria com a Creche São Vicente de Paulo situada em Piracicaba que se intitula “Atividades Motoras em Instituições de Educação Infantil.” Este é um projeto que foi desenvolvido por quatro professores orientadores e quatro bolsistas do curso de educação física, subdivididos em quatro áreas: desenvolvimento motor, corporeidade e educação motora, desenvolvimento anormal e intervenções sociais e metodologias de ensino.

A nossa área de intervenção foi a corporeidade e a educação motora. Procuramos criar condições para o desenvolvimento humano enquanto um ser global visando: compreender o ser humano enquanto corpo em movimento; criar

possibilidades às crianças para o conhecimento sobre o próprio corpo, o corpo do outro, a relação entre eles e o meio, descobrindo e percebendo as capacidades e limitações de todos; contribuir com a formação das crianças atendidas na instituição, enfatizar a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a formação da cidadania; e chamar a atenção sobre as diferenças humanas, bem como, para as deficiências retratando sobre a prevenção e valores sociais sobre as mesmas.

Nossas intervenções foram realizadas com crianças na faixa etária de 9 à 11 anos<sup>1</sup>. Administramos as aulas duas vezes por semana com uma hora de duração. Procuramos com este trabalho compartilhar com os profissionais da área uma experiência vivida e as possibilidades encontradas durante todo o processo, contribuindo para o diálogo a respeito da conscientização das crianças sobre as pessoas com deficiência.

### O processo vivido no dia-a-dia

A proposta a ser trabalhada com as crianças versou sobre alguns conteúdos a respeito das pessoas com deficiência, mesmo sem a presença de nenhuma criança deficiente nos grupos. Para isso, procuramos instigar a reflexão sobre o tema a partir de vivências corporais que simulassem as deficiências visuais, físicas, auditivas e mentais. A proposta foi dividida em duas etapas, a primeira referente ao primeiro semestre do ano letivo de 2004, e a segunda ao segundo semestre do mesmo ano.

Na primeira etapa apresentamos aos alunos as questões referentes às deficiências através de rodas de conversa, filmes e brincadeiras em que propúnhamos simulações dos diferentes tipos de deficiências a partir de adaptações propostas por nós e pelos alunos. As atividades foram selecionadas a partir de propostas trazidas pelas próprias crianças. Estas consistiam em diferentes tipos de brincadeiras, as quais eram modificadas a partir de desafios lançados pelo professor e ou por elas mesmas, em que se propunham adaptações para pessoas com deficiência. Com isso tínhamos a intenção de promover a descoberta de possibilidades para o convívio com pessoas com deficiência nas aulas de educação motora, bem como no cotidiano da escola e fora dela.

As propostas desenvolvidas buscavam apresentar às crianças os mais diversos movimentos que uma pessoa com deficiência pode vir a executar, independente de suas limitações. Isto ocorria a partir das vivências entre as próprias crianças sem a presença das pessoas com deficiência, pois

este era um dos focos do nosso trabalho. Mediante o repertório de atividades desenvolvidas resgatamos brincadeiras tradicionais como “cobra cega,” “gato mia,” entre outras. Quando possível explorávamos movimentos não convencionais e pouco trabalhados durante o desenvolvimento das crianças como rastejar, rolar, andar em quadrupedia, entre outros, os quais aconteciam nas brincadeiras em alguns momentos, por exemplo, de simulação da deficiência física. Dessa forma, revelou-se que não é impossível e nem tão ruim estar executando atividades no chão, ao contrário, pode até ser muito divertido.

Este trabalho com as crianças foi muito ilustrativo, embora, sem o contato diário com pessoas com deficiência. Isso despertou em nós a necessidade de criarmos condições para os nossos alunos entrarem em contato com outras crianças com deficiência, propiciando assim novas situações para observarmos como seriam as ações e reações de todos os envolvidos. Para tanto, programamos um encontro entre o nosso grupo com um grupo de alunos da Apae de Piracicaba. Este aconteceu nas dependências do curso de educação física da Unimep, numa tarde, com duração de 1h 30min.

Para essa aula os alunos da creche foram divididos em três grupos, no qual cada grupo se juntaria a outro grupo de alunos da Apae. As atividades trabalhadas neste dia tiveram o mesmo caráter das aulas vivenciadas pelos alunos da Apae cotidianamente, apenas teriam novos amigos participando que eram as crianças da creche.

ante a parte inicial da aula as crianças permaneceram um pouco receosas com o novo ambiente e os novos amigos demonstrando estranheza. Entretanto, conforme as brincadeiras aconteciam foram se integrando de forma natural e espontânea, deixando as diferenças de lado em busca de um objetivo comum: brincar.

Acreditamos que as propostas desenvolvidas nas aulas na creche serviram de suporte para as crianças realizarem as vivências com o grupo da Apae com maior segurança e confiança, demonstrando o que assimilaram sobre o tema proposto. Outro ponto significativo a partir das condições apresentadas para simulações e adaptações de algumas atividades, foi com relação ao grau de dificuldade. Como tratavam-se de situações novas para a maioria das crianças, estas se colocavam num mesmo nível de capacidade de desempenho ou em posições invertidas. Ou seja, aquele aluno que se destacava nas atividades rotineiras sentia dificuldades perante as atividades adaptadas. Por exemplo, em atividades como basquete e corrida realizadas de forma adaptada, as crianças procuravam novos artifícios para solucionar os problemas e desafios apresentados. Explorando a criatividade, elas sugeriram o skate para realizá-las sobre rodas, ampliando o repertório motor, e utilizando outras partes do corpo de diferentes formas.

Dando continuidade ao trabalho, na segunda etapa procuramos aprofundar mais as questões relacionadas à deficiência. Utilizamos fatos mais concretos e cotidianos para estimular as reflexões e vivências dos participantes.

Por estarmos na época dos Jogos Olímpicos e, posterior-

<sup>1</sup> Mantivemos contato com crianças nessa faixa etária, e devido à estrutura organizacional da instituição, procuramos atendê-las proporcionando a intervenção com as mesmas. Mediante esse fato ampliamos o atendimento, que inicialmente fora estipulado às crianças da educação infantil, às crianças do ensino fundamental ciclos I e II.

mente, os Paraolímpicos, e por trabalharmos com um grupo de alunos com grande interesse em jogos coletivos e esportes, desenvolvemos algumas atividades baseadas nesses dois eventos. De modo paralelo, as crianças vivenciaram as possibilidades da prática esportiva, tanto do esporte convencional como do esporte adaptado.

Abordamos o futsal, o vôlei, o basquete e o handebol, procurando criar junto com as crianças formas de realizar as atividades pensando em determinados tipos de deficiências. Foram escolhidas estas modalidades, primeiramente, pelo grande interesse e desejo demonstrado pelas crianças por estes esportes coletivos, segundo, pela adequação do espaço e, finalmente, por serem as modalidades olímpicas mais conhecidas o que facilitou ilustrações no contexto das aulas. Para tanto, utilizamos como modelos os jogos que assistíamos durante o acompanhamento dos Jogos Paraolímpicos e, quando havia necessidade, eram propostas modificações a partir das adaptações já existentes.

Durante este período, confeccionamos junto com as crianças um mural de notícias onde fixávamos reportagens e fotos referentes aos jogos. Conforme acrescentávamos algo no mural conversávamos durante as aulas descobrindo muitas novidades sobre os atletas e sobre o campeonato em geral. A atenção centralizou-se principalmente nas conquistas brasileiras, possibilitando ampliar cada vez mais o contexto da temática trabalhada nas aulas. Dessa forma, as crianças começaram a perceber que poderiam encontrar pessoas com deficiência na escola e nos mais diferentes ambientes do dia-a-dia, inclusive praticando esportes.

As nossas intervenções se pautaram em trabalhar os conteúdos da educação motora, enfatizando o aumento e aprimoramento do repertório motor. Além disso, enfatizamos os domínios cognitivos, afetivos e sociais necessários para a formação e desenvolvimento infantil. Para tanto, inserimos uma proposta de conscientização sobre as pessoas com deficiência com o intuito de preparar as crianças para um convívio social mais justo e aceitável.

## Considerações Finais

Para Amaral (1995), de um lado podemos destacar as pessoas com deficiências excluídas por uma sociedade regradada pela alta performance e máxima produção, e que se sentem acuadas e acabam não mostrando que existem e do que são capazes. Do outro lado, as pessoas que representam a normalidade e diante de sua vida cômoda, sua casa confortável e mesas fartas, designam apenas um sentimento de pena quando não de espanto em relação às pessoas com deficiências.

Elaborar e executar uma proposta que vá contra esses valores pré-estabelecidos socialmente requer ousadia e determinação. Portanto, nem sempre novas ações, como a inserção de pessoas com deficiências nos mais diversos ambientes, são bem aceitas. Isto requer acreditar que todos os seres humanos devam ser e estar inseridos no mundo tendo as mesmas condições e oportunidades de se relacionar com

e no mundo. Para tanto, é necessário que todos acreditem que é possível modificar os pensamentos de menor valia sobre as pessoas com deficiências. Mas quando o assunto são as crianças, estas estão sempre dispostas a encarar novos desafios, especialmente se estes estiverem relacionados com a sua especialidade: o brincar.

Acreditamos assim, como Amaral (1995), que é necessário: “Tirar da sombra, trazer para a luz, aqueles que se constituem como diferentes, quer por suas características físicas, quer por seus comportamentos, quer por sua inserção étnico-racial etc.” (p. 105)

As observações através de diários de campo, elaborados durante a experiência, incluíram anotações das atividades, sobre o desenvolvimento das aulas, e observações pertinentes visando identificar o desenvolvimento das habilidades, a aceitação da proposta, a relação entre os alunos, bem como, a motivação e participação nas atividades. Estas anotações revelaram que houve maior estímulo e compreensão sobre a necessidade de se respeitar e aceitar as diferenças entre as pessoas, e não transformá-las em motivo para exclusão. Observamos no cotidiano das aulas que a proposta gerou reflexões, pois se tornou comum que as crianças relatassem situações do dia-a-dia encontradas nas ruas ou na televisão que envolviam pessoas com deficiência.

Acreditamos que essas vivências também proporcionaram o entendimento das diferenças entre os membros do próprio grupo. As crianças passaram a realizar as atividades de forma mais cooperativa, o que não acontecia anteriormente. Logo no início do desenvolvimento do projeto observamos a grande dificuldade das crianças em relacionarem-se e aceitarem as diferenças existentes entre si. No final do processo foi revelado uma mudança significativa com relação a isto, pois mesmo aquelas que não demonstravam grandes habilidades eram aceitas e participavam efetivamente das atividades junto com todas as outras crianças, de forma natural e tranqüila.

Acreditamos que todas as características apresentadas pelas crianças durante a segunda etapa do trabalho foram conseqüências das propostas e procedimentos metodológicos utilizados durante todo o trabalho, desde o início das nossas intervenções. Isso revela que elas incorporaram alguns valores e conceitos discutidos e transmitidos.

Embora tenhamos observado muitos aspectos positivos com as propostas das atividades adaptadas, aconteceram também constantes conflitos. Por muitas vezes, a idéia de limitar os movimentos não agradava às crianças, afinal qual criança quer ser impedida de usar todas suas energias e capacidades para brincar? Mas tínhamos consciência que o novo nem sempre é bem aceito e, mudanças levam tempo para ser valorizadas e aceitas. Dessa forma, a partir das observações constantes nas ações e atitudes dos alunos, continuamos a trabalhar nossa proposta realizando as adequações necessárias durante todo o período.

Na tentativa de alterar um pouco os estigmas e os valores sócio-culturais que são atribuídos a essa população, com esta proposta, num primeiro momento, oportunizamos o co-

nhcimento de uma realidade nem sempre presente em nosso cotidiano, descobrindo as possibilidades de convívio com pessoas com deficiência inclusive nas aulas de educação motora. Sabemos que não podemos dar esse processo como encerrado, já que as crianças com quem mantivemos contato ainda estão no início de sua formação. Mas, os objetivos traçados no projeto foram alcançados, pois conseguimos despertar a atenção das crianças para a problemática em relação às pessoas com deficiência.

### Referências

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial.
- Gaio, R. C. (1999). Para além do corpo deficiente. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, SP.
- Vital, B. C., & Porto, E. T. R. (2004). Corporeidade, educação motora e inclusão de portadores de deficiência na educação infantil [Resumo]. Em Universidade Metodista de Piracicaba (Org.), 6º Seminário de Extensão, 2ª Mostra Acadêmica Unimep (p.39-40). Piracicaba: UNIMEP.

### Nota dos autores

Bruno César Vital e Eline T. R. Porto são da Universidade Metodista de Piracicaba, Núcleo de Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO).

Projeto financiado pelo Fundo de Apoio à Extensão (FAE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Endereço:

Bruno César Vital  
Rua Ceará, 448, Vila Grego  
Santa Bárbara d' Oeste – SP  
Cep 13 450-000  
Tel: (19) 3463 2442  
E-mail: bcvital@unimep.br

Manuscrito recebido em junho de 2005

Manuscrito aceito em outubro de 2005

*Relato de Experiência*  
**Ginástica Para Pessoas com Seqüela de  
Acidente Vascular Cerebral**

Marcia Perides Moisés  
*Universidade Cruzeiro Do Sul*

Resumo—O objetivo deste texto é apresentar um programa de ginástica para pessoas com seqüela de acidente vascular cerebral (AVC), desenvolvido no Centro Recreativo Esportivo Especial do Bairro Assunção, em São Bernardo do Campo. Este programa consta de aulas de atividades físicas adequadas com duração de 60 minutos com freqüência de duas aulas semanais, com o objetivo de melhorar a consciência e controle corporal e proporcionar a autonomia e independência.

Palavras-chaves: atividade física, acidente vascular cerebral, educação física adaptada.

**Abstract**—“Gymnastic for People with Cerebral Stroke.” The purpose of this text is to describe an exercise program for people who have suffered a cerebral stroke. It was developed at the “Centro Recreativo Esportivo Especial do Bairro Assunção” in São Bernardo do Campo. The program consisted of physical activities practiced for 60 minutes twice a week. Its purpose was to help stroke patients develop improved body consciousness and control and to promote their autonomy and independence.

Keywords: physical activity, cerebral stroke, adapted physical activity.

### **Histórico**

O Centro Recreativo Esportivo Especial do Bairro Assunção (CREEBA) da Secretaria de Esportes do Município de São Bernardo do Campo vem oferecendo, desde setembro de 1983, um serviço especial à comunidade. São os cursos de atividades físicas para crianças, jovens e adultos com diferentes deficiências. Este serviço passou por mudanças estruturais de espaço, de materiais e de recursos humanos desde então, com ampliação no quadro de professores e de turmas conforme critério de seleção (faixa etária, tipos de deficiência e gravidade dos casos). Nestes 22 anos, sempre driblando as mudanças das gestões políticas que determinam o gerenciamento dos programas de trabalho, estivemos em situação privilegiada pois, por muitas vezes, confiaram a nós o controle de organização administrativa e pedagógica.

Este serviço de atendimento à comunidade reflete uma organização pedagógica que, pelo que se conhece, foi inédita no que diz respeito ao serviço público. Este trabalho se mantém atualizado porque a base da manutenção de um serviço público tem sido o permanente interesse e dedicação do grupo de professores em estudar e participar de eventos científicos, buscando satisfazer as necessidades eminentes frente a diversidade dos casos em atendimento.

O CREEBA atende de terças a sextas feiras nos períodos manhã e tarde, turmas de atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência mental, com deficiência física e com deficiências múltiplas. As turmas são diferenciadas o com-

prometimento de cada caso (leve, moderado e severo) com o intuito de homogeneizar os grupos e melhor direcionar o trabalho.

O atendimento, em especial ao grupo de pessoas com seqüela de Acidente Vascular Cerebral (AVC), iniciou em 1987 com a sugestão e solicitação do médico fisiatra do serviço público da Secretaria de Saúde do município de São Bernardo do Campo, frente à alta demanda de pacientes com este diagnóstico. Depois de pesquisar sobre a área, vimos não haver outra referência de serviço com mesma clientela. Desta forma, iniciamos com o programa de ginástica de maneira muito tímida. Iniciamos o *Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Seqüela de AVC* com dois professores para um grupo pequeno de 5 alunos. Hoje atendemos até 20 alunos por turma, com aulas de 60 minutos, com freqüência de duas aulas semanais e permanecer no curso durante o período de um ano.

### **Fundamentação Teórica**

Para André (1999, p.3), o ataque vascular cerebral é definido com “um déficit neurológico focal súbito devido a uma lesão vascular.” As lesões podem ter causas ligadas a distúrbios hemodinâmicos e da coagulação. O Acidente Vascular Cerebral é vulgarmente chamado de derrame cerebral e pode ser causado por uma a) trombose cerebral quando o trombo (coágulo) que é formado no vaso sanguíneo do

cérebro interrompe seriamente a passagem de sangue e, assim, o suprimento em alguma área cerebral; b) hemorragia cerebral com a ruptura de um vaso sangüíneo do cérebro e aumento da pressão na área afetada do cérebro ou c) embolismo cerebral cuja causa é a entrada de um coágulo ou de gordura na corrente sangüínea arterial do sistema circulatório que, eventualmente, se localiza num vaso cerebral, interrompendo o suprimento da região afetada (Adams, 1985).

O número de casos de AVC tem aumentado nas últimas décadas. Os fatores genéticos podem acometer pessoas de qualquer idade, mas ocorre mais à medida que a idade avança. O AVC tem discreta predominância em homens e na raça negra. A prevenção do AVC está ligada à condição de controle dos vários fatores de riscos (André, 1999).

Com relação aos fatores de riscos, André (1999) cita que o tabagismo e a hipertensão são principais causadores de AVC. A hipertensão arterial aumenta 4 vezes o risco de um AVC e o diabetes aumenta 2 vezes. A obesidade é risco claro, pois pode estar associada à diabetes, a inatividade física e problemas coronarianos. O tabagismo aumenta entre 2 e 4 vezes as chances de se ter o AVC, e o álcool aumenta significativamente as chances de problemas coronarianos, cerebrovasculares e hipertensão arterial. Em mulheres tem se discutido o uso de anticoncepcionais orais, os quais podem aumentar o risco de contrair o AVC.

A partir do conhecimento dos fatores de risco, é preciso tomar medidas preventivas para eliminar os riscos. Assim, André (1999) sugere a eliminação do uso de drogas, o controle alimentar, o rígido controle da pressão arterial com medicamentos, e a prática de atividades físicas que interfere na redução de problemas cerebrovasculares alterando a limitação cardiorrespiratória.

Quanto aos distúrbios de movimentos decorrentes do AVC, Bobath (1978) classifica em: a) distúrbios da sensibilidade em vários graus, b) espasticidade; c) distúrbio do mecanismo de reflexo postural normal, e d) perda dos padrões de movimentos. Dependendo do grau do acometimento e do envolvimento entre os distúrbios (um ou mais que um), existe a possibilidade de recuperação espontânea ou através de tratamento. Entre os sinais e sintomas físicos do AVC, dependendo da região afetada (conforme André, 1999, p. 113), encontramos: a instalação aguda ou de progressão rápida sem história de traumas de cefaléias e/ou vômitos, depressão do nível de consciência ou confusão mental, parestesia ou plegia de um ou mais segmentos ou facial, alteração da marcha com incoordenação, crise convulsiva, perda motora ou global, disartria, vertigens, diplopia e/ou disfasia e retenção urinária. Com relação à postura, na hemiplegia há distúrbios das reações de correção da postura do lado afetado, reações de equilíbrio e dificuldades no controle do tonus muscular para manutenção da verticalidade do corpo.

Gordon (1997) coloca que a hipertensão é o principal problema de saúde pública do leste dos Estados Unidos. A hipertensão pode se apresentar em diferentes graus de severidade e pode ser responsável por problemas cardiovasculares, renais fatais ou não, dependendo de cada

caso, além de poder provocar o AVC. A prevenção deve ser feita fundamentalmente com medicação regular e controlada. O exercício físico aumenta a pressão sangüínea, contudo o condicionamento físico é bem aceito pois promove maior resposta de vasodilatação periférica.

Quanto ao programa de exercícios, Gordon (1997) sugere: exercícios de resistência muscular, trabalho com grandes grupos musculares e aeróbio com duração de 20 a 60 minutos, com intensidade de exercício entre 50 e 85% do consumo máximo de oxigênio. Para a prévia avaliação o autor indica um teste standard com controle do ECG e da pressão sangüínea—considerando que cada indivíduo faça uso de seu medicamento anti-hipertensivo—, não permitindo níveis de pressão sangüínea quando a pausa sistólica alcançar 200 mmHg e a diastólica 150 mmHg. É importante ressaltar que exercício de força muscular e de resistência de força não são recomendados pois aumentam ainda mais a pressão do sangue (exercícios isométricos).

Estudando o aneurisma—que também é um acidente vascular que pode acometer uma pessoa de qualquer idade, provocando hemorragia ou obstrução da passagem do sangue no cérebro e, desta forma, seqüelas motoras, cognitivas e psicológicas de diferentes níveis de gravidade—, encontramos Pyeritz (1997) que sugere um programa de exercícios e indica: condicionamento físico com intervalos para descanso; caminhadas, trabalho em esteiras, e atividades 3 vezes por semana com sessões de 20 minutos a 40% do batimento padrão de reserva, e 40 minutos a 70% do batimento padrão de reserva pelo período de no mínimo 6 meses. Pyeritz cita também que há pacientes com cuidados ou restrições ao exercício. São aqueles com angina, dispnéia, cansaço, vertigens e dores nas pernas, mesmo que não seja de origem vascular. Podemos relevar os seguintes aspectos apontados por este autor: psicologicamente o paciente fica mais envolvido com a prática de exercícios se a progressão gradual de tempo de trabalho antecede a de intensidade. É preciso monitorar o nível de satisfação, rendimento (testes), e de condição cardiológica—no clima frio os pacientes devem fazer atividades por mais tempo.

### **Ginástica para Pessoas com Seqüela de AVC no CREEBA**

Os grupos de alunos que tiveram AVC compreendem adultos acima de 40 anos e apresentam diferentes condições de deambulação, de hemiplegia e hemiparesia, distintas formas de distúrbios da sensibilidade, da fala, da espasticidade e de humor. No Creeba há 2 grupos diferentes: um grupo é considerado mais severo com relação à independência e autonomia para deambular, compreender e realizar os movimentos e as tarefas.

O grupo de alunos sempre é formado por uma diversidade de casos. São 20 alunos por turma, dentre eles temos as pessoas que: deambulam sem e com dificuldades quanto ao equilíbrio e ao mecanismo de reflexo postural; andam com bengalas com maior ou menor comprometimento de

espasticidade; há os cadeirantes sem e com possibilidades de locomoção própria; além dos que apresentam limitações articulares e com limitações na tolerância ao esforço.

A atividade física/ginástica é monitorada por professores, estagiários de educação física e por acompanhantes que a princípio dão assessoria durante a aula. O aluno interrompe a atividade mediante algum fator de restrição que pode ser: dores de cabeça e nas pernas, vertigens, cansaço, palidez e enjôo.

O Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Seqüela de AVC no CREEBA tem como objetivo alcançar alterações positivas no aspecto motor e no aspecto sócio-afetivo (aspectos atitudinais), os quais são a seguir discriminados:

- 1) Aspecto Motor: Conhecimento e Controle do Corpo
  - a) Aprimorar a deambulação;
  - b) Melhorar o controle e eficácia dos movimentos;
  - c) Aprimorar as capacidades físicas e sensorio-motoras;
  - d) Aprimorar as habilidades motoras e destrezas;
  - e) Favorecer a autonomia com ou sem aparelhos
  - f) Dominar seu esquema corporal;
  - g) Dominar a estruturação espacial e temporal.
- 2) Aspectos Atitudinais
  - a) Conhecer suas capacidades e suas limitações;
  - b) Desenvolver a auto estima positiva;
  - c) Sociabilizar-se;
  - d) Melhorar a autoconfiança.

O programa de aulas consta de uma rotina que corresponde a um trabalho de ginástica em que os alunos iniciam deitados em colchões ou sentados nos bancos suecos ou na arquibancada, onde são realizados exercícios para:

- 1) movimentação de membros superiores e inferiores (flexões, extensões, rotações);
- 2) manipulação de diferentes materiais (bolas de borracha, bolas de tênis, bastão, corda individual, bambolê e materiais de sucata, bolas de massagem) para aumentar a mobilidade articular e a flexibilidade muscular, além de proporcionar melhora da manipulação de materiais;
- 3) exercícios de locomoção, equilíbrio dinâmico, manipulação de materiais nas posições sentada e de pé, parado ou em movimento;
- 4) jogos adaptados em que se visa a maior participação, controle corporal, prazer e ludicidade; e
- 5) exercícios para a consciência das tensões musculares e de relaxamento corporal nos diferentes decúbitos em colchões, utilização de música.

Os jogos adaptados são atividades mais livres que compreendem grandes jogos com alteração das regras, quantidade de material, área do jogo e número de participantes. As alterações de regras e demais elementos do jogo têm por princípio facilitar a participação dos alunos e oferecer segurança. O nível de entusiasmo pode oferecer risco de desatenção no equilíbrio. Desta forma, com criatividade de-

envolvemos, por exemplo, o voleibol com bolas de plástico grandes. Neste jogo o objetivo é manter a bola o maior tempo possível em jogo, de um lado para outro da rede, sendo que a bola pode quicar no solo para depois ser rebatida, além de cada equipe poder dar vários toques. Também desenvolvemos jogos com bola de tênis no solo, futebol adaptado, queimada adaptada, arremesso ao alvo parado e móvel, etc.

Com relação ao processo de avaliação do programa, o mesmo é feito anualmente. São considerados os dados referentes às capacidades psicomotoras, sócio-afetivas e da rotina cotidiana obtidos a partir de uma ficha de avaliação individual, que é preenchida de maneira informal pela própria pessoa ou com auxílio de um responsável ou do professor.

Uma pesquisa foi feita em 2003 com 37 alunos que frequentaram o curso de ginástica para pessoas com seqüela de AVC no Creeba. No estudo acompanhamos, entre fevereiro e junho e agosto até metade de dezembro, duas aulas semanais de 60 minutos. Alunos de ambos os sexos que apresentavam diferentes condições no aspecto motor foram objeto de estudo.

Os resultados encontrados mostraram noção de bom aproveitamento através da compreensão dos alunos. Dos 37 alunos consultados: 72% melhorou o controle corporal; 67% melhorou a coordenação motora; 34% não alterou e 56% melhorou o manuseio de materiais; 70% melhorou o equilíbrio; 66% melhorou controle de bola; 70% aumentou a confiança em desafios motores; 71% melhorou a autonomia; 73% disse ter aumentado a auto estima positiva; 77% melhorou o nível de relacionamento; 80% melhorou o nível de disposição para atividades diárias; 55% disse que melhorou a memória e 39% disse que não; 56% disse que melhorou o sono e 41% disse que não e 47% disse que não alterou e 47% disse que melhorou a alimentação após as aulas de ginástica. Detectamos, a partir dos dados apresentados pelos alunos, que os objetivos do programa foram atingidos, revelando os diferentes benefícios que este oferece às pessoas com seqüelas de AVC.

#### Ficha de avaliação anual

GINÁSTICA PARA PESSOAS COM SEQÜELA DE AVC			
AVALIAÇÃO			
Nome do Aluno(a): _____		Ano: _____	
Turma: _____			
capacidades/habilidades	ficou igual	melhorou	piorou
Controle Corporal			
Coordenação motora			
Manuseio de material			
Equilíbrio			
Controle de bola			
Confiança em desafios motores			
Autonomia			
Autoestima positiva			
Relacionamento com amigos e parentes			
Disposição para tarefas diárias			
Memória			
Sono			
Alimentação			

Mesmo que não discriminadas as diferenças de padrões motores dos alunos e não relacionando quantitativamente suas alterações de comportamento, vimos que este tipo de avaliação permite que o próprio aluno expresse sua opinião com relação o seu aproveitamento, dando a ele autonomia e responsabilidade na avaliação. Embora não apresentados aqui, fizemos anteriormente algumas tentativas de avaliações em forma de questionário aberto, de relatório verbal, de preenchimento de relatório com dados muito detalhados quanto à performance motora e de relacionamento geral. No entanto, vimos certa ineficiência na coleta de tais dados. Assim, estamos apresentando mais uma tentativa de avaliarmos os alunos de forma que possamos ter retorno quanto ao nosso empenho.

Além da avaliação final, durante o processo de ensino-aprendizagem ficamos satisfeitos a cada aula, quando realizamos a avaliação diária referente ao esforço, à dedicação, à disposição e ao humor dos alunos. As ações corporais expressam que os alunos apresentam mais prazer e alegria na vida, fatores estes fundamentais para a manutenção da qualidade de vida.

Concluimos que, nesses 18 anos de trabalho com pessoas com seqüelas de AVC da comunidade de São Bernardo do Campo, pudemos a cada momento melhorar nosso atendimento, pois as pessoas que nos procuraram apresentavam características pessoais e individuais, que nos fizeram buscar adequações próprias a elas. Também podemos manifestar que nossa disposição e alegria foi proporcional ao nível de resposta dos alunos e de nosso trabalho.

## Referências

- André, C.(1999). *Manual do AVC*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Adams, R.C. et al.(1985). *Jogos , esportes e exercícios para o deficiente físico*. São Paulo: Manole.
- Bobath, B.(1978). *Hemiplegia no adulto: avaliação e tratamento*. São Paulo: Manole.
- Gordon, N.F.(1997). Hypertension. In American College of Sports Medicine. *ACSM's exercises management for persons with chronicdiseases and disabilities* (pp.59-63). USA: Human Kinetics.
- Pyeritz, R.E.(1997). Aneurysms and Marfan Syndrome. In American College of Sports Medicine. *ACSM's exercises management for persons with chronicdiseases and disabilities*.(pp.69-71) USA: Human Kinetics.

## Nota da autora

Marcia Perides Moisés é da Universidade Cruzeiro Do Sul Centro Recreativo Esportivo Especial do Município de São Bernardo do Campo/SP

Endereço para Contato:  
Rua Matheus Grou, 398, ap<sup>o</sup>.104, Pinheiros, São Paulo/SP;  
Cep.: 05415.040  
E-mail: mpmoises@gmail.com

Manuscrito recebido em junho de 2005

Manuscrito aceito em outubro de 2005

# Normas para Publicação na Revista da Sobama

## Apresentação

A revista da Sobama é um órgão de divulgação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. A revista da Sobama foi criada para atender às necessidades de divulgação e discussão da produção científica e de assuntos da área de atividade motora adaptada. A revista da Sobama aceita a submissão de manuscritos de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas como educação física e esportes, fisioterapia, educação especial, psicologia e outras cujos manuscritos tenham perfis direcionados à área de atividade motora adaptada ou pertinentes aos interesses dos leitores da revista da Sobama. Cabe aos editores da revista da Sobama decidir sobre a pertinência da colaboração.

### I. Tipos de colaboração aceitos pela revista da Sobama

Trabalhos originais relacionados à área de atividade motora adaptada que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relato de pesquisa: investigação baseada em dados empíricos, utilizando metodologia científica.
2. Estudo teórico: análise de construtos teóricos, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas.
3. Relato de experiência profissional: estudo de caso, contendo análise de implicações conceituais, ou descrição de procedimentos ou estratégias de intervenção, contendo evidência metodologicamente apropriada de avaliação de eficácia, de interesse para a atuação de profissionais em áreas afins.
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da área de atividade motora adaptada.
5. Comunicação breve: relato de pesquisa sucinto, mas completo, de uma investigação específica. Limitado a 12 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.
6. Ponto de Vista: Temas de relevância para o conhecimento pedagógico, científico, universitário ou profissional, apresentados na forma de comentários que favoreçam novas idéias ou perspectivas sobre o assunto. Limitado a 12 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.
7. Carta ao Editor: avaliação crítica de artigo publicado na revista da Sobama ou resposta de autores à crítica formulada a artigo de sua autoria. Limitado a 12 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.
8. Nota técnica: descrição de instrumentos e técnicas

originais de pesquisa. Limitado a 12 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.

9. Resenha: revisão crítica de obra recém publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais. Limitado a 6 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.

Poderá também ser publicada, a critério do editor:

10. Notícia: divulgação de fato ou evento de conteúdo relacionado à área de atividade motora adaptada, não sendo exigidas originalidade e exclusividade na publicação. Limitado a 6 páginas espaço duplo conforme especificações do item III.

### II. Apreciação pelo conselho editorial

O manuscrito—nas categorias 1 a 8—é aceito para análise pressupondo-se que: (a) o mesmo não foi publicado e nem está sendo submetido para publicação em outro periódico; (b) todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento à revista da Sobama; (c) qualquer pessoa citada como fonte de comunicação pessoal aprovou a citação.

Os trabalhos enviados serão apreciados pelo editor-chefe e pelos editores associados especialistas nas áreas afins, que deverão fazer uso de consultores *ad hoc*. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus manuscritos. Os manuscritos, mesmo quando rejeitados, não serão devolvidos.

Pequenas modificações no texto poderão ser feitas pelo editor-chefe ou pelos editores associados. Quando estes julgarem necessárias modificações substanciais, o(s) autor(es) será(ão) notificado(s) e encarregado(s) de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de duas semanas. Manuscritos re-submetidos depois do prazo de seis meses do envio do último resultado da análise pelos consultores não serão considerados para continuidade do processo de revisão. Neste caso, serão considerados como uma submissão nova e um novo processo de avaliação será reiniciado.

### III. Forma de apresentação dos manuscritos

A revista da Sobama adota as normas de publicação da APA (American Psychological Association), exceto em situações específicas onde há conflito com a necessidade de se assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de

infra-estrutura operacional. A omissão de informação no detalhamento que se segue implica em que prevalece a orientação do manual da APA. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente, o inglês, o francês, o espanhol e o alemão poderão ser aceitos, a critério dos editores.

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em quatro cópias—sendo uma cópia com identificação completa dos autores e três cópias sem identificação—digitados em espaço duplo, fonte tipo Courier, tamanho 12, não excedendo, quando for o caso, o número de páginas apropriado de cada categoria em que o manuscrito se insere. A página deverá ser tamanho carta, com formatação de margens superior e inferior no mínimo de 2,5 cm, esquerda e direita no mínimo de 3 cm. Para estimar a equivalência considere que uma página impressa da publicação corresponde a 3 páginas do manuscrito. Além das cópias impressas, o autor deverá incluir uma cópia em disquete, em processador de texto formato IBM Microsoft Word ou formato texto. A versão final revisada deverá ser encaminhada em duas cópias impressas no mesmo formato da versão inicial. Também deverá incluir uma cópia em disquete, em processador de texto formato IBM Microsoft Word ou formato texto. Todo e qualquer encaminhamento à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja explicitada a intenção de submissão ou re-submissão do trabalho para publicação. Em caso de aceite do trabalho uma carta de acordo de publicação deverá ser preenchida e assinada pelo autor principal para encaminhamento do trabalho para prelo.

Obs. geral: Nunca utilize caixa alta em palavras inteiras (exemplo: ATIVIDADE MOTORA) em nenhuma etapa do manuscrito. Utilize, quando apropriado, apenas a inicial em caixa alta (exemplo: Atividade Motora).

No caso de siglas que são compostas por partes das iniciais do nome de um órgão ou entidade, a exemplo de Sobama, estas devem ser escritas apenas com a primeira letra em caixa alta. O mesmo vale para siglas com quatro ou mais letras (por exemplo, Vasp, Cobal, Masp, Varig) a menos que cada uma de suas letras seja pronunciada separadamente (por exemplo, IPTU, BNDES). Algumas siglas têm letras maiúsculas e minúsculas para diferenciá-las de outras iguais (por exemplo, CNPq, UnB). Siglas com até três letras, devem ser escritas em letras maiúsculas (USP, ONU, OMS). Quando utilizar a sigla: na primeira citação escreva o nome completo e a seguir (nunca antes!), a sigla entre parênteses.

A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto despersonalizada contendo apenas:
  - 1.1. Título sem abreviações, em português, não devendo exceder 10 palavras.
  - 1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 4 palavras.
  - 1.3. Título sem abreviações, em inglês, compatível com o título em português.
2. Folha de rosto personalizada contendo:

2.1. Mesma informação dos itens 1.1; 1.2 e 1.3. acima.

2.2. Nome de cada autor, seguido por uma afiliação institucional apenas e por extenso por ocasião da submissão do trabalho.

2.3. Indicação do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, o endereço eletrônico deve também ser indicado.

2.4. Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

2.5. Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

2.6. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, oriundo de coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4), e outros fatos de divulgação eticamente necessária.

2.7. Indique na carta de encaminhamento, quando for o caso de estudos envolvendo seres humanos ou animais, que o estudo obedeceu aos requisitos da Resolução CNS 196/96 referente à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e que foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da instituição de origem do autor responsável pelo estudo.

3. Folha contendo o Resumo, em português. O resumo deve ter no máximo 150 palavras para manuscritos na categoria 1, e 100 palavras para manuscritos nas categorias 2, 3, 4 e 5. As demais categorias não admitem resumo. Ao resumo deve-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição sumária do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, resultados e conclusões, suas implicações ou aplicações. O resumo de uma revisão crítica ou de um estudo teórico deve incluir: assunto tratado em uma frase, objetivo, tese ou construto sob análise, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo o *abstract* (resumo em inglês), compatível com o texto do resumo em português. O *abstract* deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de *key words* (palavras-chave em inglês), compatíveis com as palavras-chave em português.

5. Texto propriamente dito. Em todas as categorias de trabalho original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, metodologia, resultados e discussão. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e colocadas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto

ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas no item IV. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 5 espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenados por ano de publicação, o mais antigo primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem serão ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla serão ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data serão ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicativo de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessões ou outros sinais. O formato da lista de referências deve ser apropriado à tarefa de revisão e de editoração apresentando além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens seguintes (cf. exemplificado no item V). Os grifos deverão ser indicados unicamente por um traço sob a palavra (isto é, palavra sublinhada). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos, apenas quando contiverem informação original importante, ou destacamento indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Folha contendo título de todas as figuras, numeradas conforme indicado no texto.

9. Figuras, incluindo legenda, uma por página em papel e por arquivo de computador, quando preparadas eletronicamente. Para assegurar qualidade de reprodução as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária. O encaminhamento de arquivos eletrônicos das figuras em formato JPG ou inseridos em documento MSWord ou Excel é recomendado aos

autores.

Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples de modo a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas de modo a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos omissos, o manual da APA deverá ser consultado.

#### IV. Tipos comuns de citação no texto

##### *Citação de artigo de autoria múltipla*

###### 1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando e ou & conforme abaixo:

“O método proposto por Ulrich e Thelen (1979)” ou “Este método foi inicialmente proposto para o estudo da marcha automática (Ulrich & Thelen, 1979).”

###### 2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “et al.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

“Mattos, Lima e Teixeira (1994) verificaram que...” [primeira citação no texto]; Mattos et al. (1994) verificaram que...” [citação subsequente, primeira no parágrafo]; “Mattos et al. Verificaram...” [omita o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo].

Exceção: Se a forma abreviada gerar aparente identidade de dois trabalhos em que os co-autores diferem, os co-autores são explicitados até que a ambigüidade seja eliminada. Os trabalhos de Hayes, S.C., Brownstein, A.J. Haas, J.R., & Greenway, D.E. (1986) e Hayes, S.C. Brownstein, A.J., Zettle, R.D., Rosenfarb, I. & Korn, Z. (1986) são assim citados: “Hayes, Brownstein, Haas et al. (1986) e Hayes, Brownstein, Zettle et al. (1986) verificaram que...”

Na seção de referências todos os nomes são relacionados.

###### 3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “et al.” exceto se este formato gerar ambigüidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada: “Rodrigues et al. (1988).”

Na seção de referências todos os nomes são relacionados.

### *Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária*

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Lima, citado por Silva, 1982). No texto, use a seguinte citação:

“Lima (conforme citado por Silva, 1982) acrescenta que estes estudantes...”

Na seção de referências informe apenas a fonte secundária, no caso Silva, usando o formato apropriado.

### *Citações de obras antigas reeditadas*

Autor (data da publicação original/data da edição consultada). Ex.: Campbell (1790/1946).

### *Citação de comunicação pessoal*

Este tipo de citação deve ser evitado, por não oferecer informação recuperável por meios convencionais. Se inevitável, deve aparecer no texto, mas não na seção de Referências. “B. D. Ulrich (comunicação pessoal, 5 de maio de 1995) ...”

### *Citação de obras disponíveis na Internet*

Se houver nome de autor e data do artigo, utilizar as orientações apresentadas até o momento. Se não houver data da publicação, mencione o autor e a seguir, entre parênteses, ‘s.d.’.

“Gorla e Araújo (s.d.)...”

“... muitos *links* interessantes. (Endereços interessantes,s.d.)”

## **V. Exemplos de tipos comuns de referência**

### 1. Relatório técnico.

Birney, A.J., & Hall, M.M. (1981). Early identification of children with written language disabilities (relatório n. 81-1502). Washington, DC: National Education Association.

### 2. Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado.

Haidt, J., Dias, M.G., & Koller, S. (1991, fevereiro). Disgust, disrespect and culture: Moral judgement of victimless violations in the USA and Brazil. Trabalho apresentado em Reunião Anual (Annual Meeting) da Society for Cross-Cultural Research, Isla Verde, Puerto Rico.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular. Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A. A., & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. *Ciência e Cultura*. 40 (7, Suplemento), 927.

4. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial. Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Mauerberg-deCastro, E. & Moraes, R. (1962). Psicofísica do esforço: Impacto no Esporte [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas. XXII Reunião Anual de Psicologia (p.666). Ribeirão Preto: SBP.

5. Teses ou dissertações não publicadas.

Castro, L. (1889). A família atleta: interação entre competência e competição. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Carlos.

6. Livros.

Silva, C. (1983). *Educação Física Adaptada*. Rio de Janeiro: Zahar.

7. Capítulo de livro.

Block, S. S., & Borg, P. (1677). Early psychophysics. In: A.T. Moore & J.E. Stadium (Eds.), *Handbook of human behavior* (pp.500-550). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Hoffman, L.W. (1979). Experiência da primeira infância e realizações femininas. Em: H. Bee (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento: questões sociais* (pp.45-65). Rio de Janeiro: Interamericana.

8. Livro traduzido, em língua portuguesa.

Magill, C.C. (1900). *Aprendizagem motora*. (E.J. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1800)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original. No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Magill, 1800/1900).

9. Artigo em periódico científico.

Moore, J. M.; Thompson, G., & Thompson, M. (1975). Auditory localization of infants as a function of reinforcement conditions. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 40, 29-34.

Informar número, em parênteses e em seguida o volume, apenas quando a paginação reinicia a cada número (e não a cada volume, como a regra geral).

Affonso, D. M. (1887). Sobre o surgimento do voleibol radical. *Educação*, 3 (2) 1-19.

10. Obras antigas com reedição em data muito posterior

Cabral, P. A. (1946). *Tratado sobre o Brasil*. Rio de Janeiro: Colombo (Originalmente publicado em 1500).

11. Obra no prelo.

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Moraes, R. M.; Mauerberg-deCastro, E., & Schuller, J. (no prelo). Nada sobre nada em esporte. Motriz.

12. Autoria institucional.

American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R.- Diagnostic and statistical manual of mental disorder (3 ed. revisada). Washington, DC: Autor.

13. Obras publicadas na internet

Sobrenome do autor, primeira inicial. (data da publicação ou “sem data” se não disponível). Título do artigo ou seção utilizada [Número de parágrafos]. Título do trabalho completo. [Forma, tal como HTTP, CD-ROM, E-MAIL]. Disponível em: URL completo [data de acesso].

Anjos, M. (2002). Dicionário de bioética. Revista Bioética, v.10, n.1. Atualidades. [http]. Disponível em: <http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1.htm> [19 de julho de 2004]

Gorla, J., & Araújo, P. (s.d.). Avaliação em educação física adaptada. [HTTP]. Disponível em: [http://www.sobama.org.br/revista\\_virtual](http://www.sobama.org.br/revista_virtual). [19 de julho de 2004].

Hara, N., & Kling, R. (2001). Students' Distress with a Web-based Distance Education Course. Indiana University, Bloomington, Center for Social Informatics (SLIS). [http]. Available at: <http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp00-01.html>. [March 30, 2002]

Endereços interessantes (s.d.). [HTTP]. Disponível em: <http://www.sobama.org.br/links>. [27 de setembro de 2003]

## VI. Direitos autorais

### *Artigos publicados na revista da Sobama*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista da Sobama. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do editor da revista da Sobama. Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter permissão escrita do(s) autor(es). O autor principal de cada artigo receberá uma revista contendo o seu artigo.

### *Reprodução parcial de outras publicações*

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações.

O manuscrito que contiver reprodução de uma ou mais figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução especificada na revista da Sobama. A permissão deve ser endereçada ao autor do trabalho submetido. Em nenhuma circunstância a revista da Sobama e os autores dos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

### *Mitos sobre direitos autorais na internet*

A seguir são apresentadas algumas considerações feitas com base no trabalho de Templeton, B. (no date), cuja referência é:

Templeton, B. (no date). 10 Big Myths about copyright explained. [URL]. Available: <http://www.templetons.com/brad/copymyths.html> [2000, May 11]

- “Se não tem um aviso sobre direitos autorais (ou *copyright*, em inglês) não está protegido.”

Era verdade no passado, mas hoje a maioria das nações segue a convenção de Berne copyright. Nos EUA quase tudo criado em caráter privado após 1 de Abril de 1989 está protegido por lei tenha ou não aviso sobre direitos autorais. Isto inclui figuras. “Scanear” figura da internet é ilegal a menos que esteja explicitamente anunciado “domínio público” ou “sem reservas autorais” ou “pode copiar à vontade.”

- “Se eu não usar com fins lucrativos ou usar com finalidades acadêmicas ou educacionais, não é crime.”

Errado. Fatos e idéias não podem se limitados nos direitos autorais, mas sua expressão escrita e estrutura podem. Você sempre pode escrever sobre fatos com suas próprias palavras.

- “Se eu criar minha própria história baseada em outro trabalho, meu novo trabalho me pertence.”

Errado. Leis de direitos autorais são bem explícitas quanto aos “trabalhos derivativos”—Você precisa de permissão autoral.

- “Se eu não causar danos a ninguém, tudo bem—na verdade é até propaganda de graça.”

Errado. É decisão do autor se ele quer ou não propaganda de graça.

Para obter mais informações visite:

<http://www.templetons.com/brad/copymyths.html>

<http://www.tjc.com/copyright>

<http://lcweb.loc.gov/copyright/>

[http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol\\_actca1968133/index.html](http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_actca1968133/index.html)

<http://cipo.gc.ca/>

<http://www.benedict.com/>

<http://www.eff.org/pub/CAF/law/ip-primer>

No Brasil:

<http://www.persocom.com.br/brasil/plagio1.htm>

## **VII. Endereço para encaminhamento**

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência que se fizer necessária, deve ser endereçada para:

Verena J. Pedrinelli (Editora-chefe)

Rua General Almério de Moura, 700

05690-080 - São Paulo - SP

E-mail: [vpedrinelli@uol.com.br](mailto:vpedrinelli@uol.com.br)

Comunicações rápidas podem também ser feitas através do endereço eletrônico:

E-mail: [sobama@rc.unesp.br](mailto:sobama@rc.unesp.br)

## **Informações e Estatuto da Sobama**

### *O que é Sobama?*

A Sobama, Sociedade Brasileira de Atividade Motora, fundada em 9 de dezembro de 1994, na cidade de São Paulo, é uma sociedade civil de caráter científico e educacional sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria que visa o progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todas as suas áreas.

A idéia da criação da Sobama nasceu de vários profissionais que atuando na área por vários anos, sentiram a necessidade de se aglutinarem em uma sociedade de caráter científico, facilitando, desta forma, o intercâmbio e a troca de experiência.

### *Quais os objetivos da Sobama?*

Congregar estudiosos da área de atividade motora adaptada; Apoiar e incentivar o desenvolvimento técnico-científico dos seus associados; Promover congressos, cursos, simpósios sobre assuntos relacionados à área; Manter intercâmbio cultural, técnico, científico e associativo com entidades congêneres do país e exterior; Conferir títulos, certificados e prêmios; Promover a divulgação do conhecimento produzido na área.

### *Por que “atividade motora” e não “educação física?”*

Em muitos lugares utiliza-se tanto os termos educação física adaptada como atividade motora adaptada. Na *Sobama* considera-se que a palavra “atividade motora” enfatiza as necessidades de vivências relacionadas ao movimento corporal em todo tipo de ambiente. A palavra “educação,” por outro lado, é freqüentemente usada para focar indivíduos na idade escolar em ambientes de instrução. A atividade motora adaptada corresponde a um conjunto de atos intencionais que visam melhorar e promover a capacidade para o movimento considerando-se as diferenças individuais e as discapacidades em contextos inclusivos ou não.

### *Como associar-se à Sobama?*

Se você é...

... uma pessoa estudiosa e profissional comprometida com a atividade motora adaptada,

Se você quer..

... assinar a revista da *Sobama*, publicada anualmente,

Se você pretende...

... aproveitar os descontos no Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada e outros eventos na área,

... então associe-se e compartilhe investigações, teorias, modelos, e práticas.

Ajude a fortalecer o futuro da atividade motora adaptada para pessoas portadoras de deficiências/discapacidades.

Poderão fazer parte da *Sobama* todos os profissionais acadêmicos que exerçam funções ou atividades na área da atividade motora adaptada.

*Modificações no estatuto aprovadas em 19 de maio de 2004.*

O que mudou?

Por: Verena Junghänel Pedrinelli

As alterações de estatuto foram motivadas para atualizar, modernizar, simplificar e adequar as normas à realidade operacional da Sobama. Em essência as mudanças foram as seguintes:

- Valores e prazos da anuidade (contribuição regular) passam a ser definidos pela diretoria (item d, Art. 12o. e Art.19o.), sendo a anuidade válida para o período correspondente ao ano civil;

- Eliminou-se a obrigatoriedade de pagamentos atrasados (o que gerava as repetidas discussões e anistias). Desta forma passa a constar no estatuto que será eliminado sócio que não pagar a anuidade vigente (Art. 14o.) e que o sócio eliminado por falta de pagamento poderá filiar-se novamente, a qualquer momento, mediante pagamento da anuidade vigente como “novo sócio” (Art. 15o.);

- Ajustou-se a nomenclatura dos “delegados estaduais” que passam a ser designados “representantes estaduais” (Art. 21o.), sendo eleitos um titular e um suplente (Art.º 49o. e Art. 50o.); foram inseridos itens descrevendo as competências dos representantes estaduais (Art. 51o);

- Foi removida a exigência de admissão de sócios por intermédio do delegado estadual ou sócio fundador acompanhado de curriculum vitae (na prática as inscrições têm sido feitas via preenchimento de formulário, diretamente à secretaria da Sobama);

- O presidente e sede do congresso brasileiro passam a ser indicados pela nova diretoria (Art. 33o. e Art. 41o.) (Foi eliminado o item que atribuía à assembléia a competência de eleger em escrutínio secreto o presidente e a sede do próximo congresso brasileiro);

- Foi inserido um parágrafo único no Art. 4o. atribuindo à gestão eleita a responsabilidade de organizar e executar o Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (o congresso da Sobama);

- Os artigos referentes às reuniões formais ordinárias do conselho consultivo e do conselho fiscal foram removidos;

- O conselho fiscal passa a emitir parecer sobre os livros contábeis, documentos e papéis da tesouraria geral, e o encaminhará para o conselho consultivo, para então ser apresentado e aprovado em assembléia. O mesmo é válido para o balanço dos congressos (Art. 30o.)

E ainda:

- Site e propriedade intelectual (revista, livros, boletim) foram acrescentados ao patrimônio da Sobama (Art.3o.);

- A indicação de sócios honorários passa a ser apresentada por escrito à diretoria e incluída em pauta para aprovação em assembléia (Art.10o.);

- Foi inserido um item sobre o editor-chefe, que deverá ser indicado pelo presidente e proposto à assembléia geral (Art. 34o.).

## **Estatuto da Sobama**

### *Capítulo I*

Da Constituição, Denominação, Sede, Duração e Fins.

Art.1º - A Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama), fundada em 9 de dezembro de 1994, na cidade de São Paulo, é uma sociedade civil, de caráter científico e educacional sem fins lucrativos, com personalidade Jurídica e patrimônio próprio que visa o progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todos os seus ramos.

Art.2º - A Sobama tem sede permanente na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, é de duração indeterminada e passa a reger-se por estes estatutos.

Parágrafo único - A Sobama, terá sempre sede administrativa e foro na cidade e estado onde residir o presidente e tesoureiro, podendo abrir sub-sedes em qualquer unidade da Federação.

Art.3º - O patrimônio da entidade será constituído de móveis e utensílios, imóveis, veículos, contribuições dos sócios, site, propriedade intelectual (revista, livros, boletim) e outros donativos em dinheiro ou em espécie, auxílios oficiais ou subvenções e de qualquer tipo de aplicação financeira de qualquer espécie entre ativos da sociedade.

Art.4º - A Sobama tem por finalidade:

- a) Congregar os estudiosos da área de atividade motora adaptada;
  - b) Apoiar e incentivar o desenvolvimento técnico-científico dos seus sócios;
  - c) Promover congressos, cursos, simpósios sobre assuntos relacionados à área;
- Parágrafo único – A gestão eleita fica responsável em organizar e executar o congresso brasileiro da Sobama
- d) Manter intercâmbio cultural, técnico, científico e associativo com entidades congêneres do país e do exterior;
  - e) Conferir títulos, certificados e prêmios;
  - f) Outras ações que não colidam com este estatuto;
  - g) Promover a divulgação do conhecimento produzido na área.

### *Capítulo II*

Dos Sócios

Seção I

## Da Admissão

Art.5º - Poderão fazer parte da Sobama todos os profissionais e acadêmicos que exerçam funções ou atividades na área de atividade motora adaptada.

## Seção II

### Da Classificação

Art.6º - O quadro social da Sobama é composta de sócios, cujo número é ilimitado e que são divididos nas seguintes categorias:

- a) Fundador
- b) Titular Efetivo
- c) Colaborador
- d) Honorário
- e) Beneméritos

Art.7º - Entende-se por “sócio fundador” o profissional e/ou acadêmico que participaram da primeira reunião da Sobama e assinaram a respectiva ata de fundação.

Art.8º - Entende-se por “sócio titular efetivo” o profissional portador de título universitário que exerça atividades no referido campo de conhecimento.

Art.9º - Entende-se por “sócio colaborador” o profissional ainda não portador de título universitário, que desejar integrar o quadro social da Sobama.

Art.10o. - Entende-se por “sócio honorário” o profissional brasileiro ou estrangeiro, que tenha prestado relevantes serviços à área de atividade motora adaptada. Nomes de candidatos devem ser apresentados por escrito à diretoria e incluídos em pauta para aprovação em assembléia geral.

Parágrafo único - A outorga desta honraria efetuada mediante proposta fundamentada da diretoria executiva e homologação da assembléia geral.

Art.11o. - Entende-se por “sócio benemérito” o que tenha contribuído substancialmente para o aumento do patrimônio da entidade.

## Seção III

### Dos Deveres e Direitos dos Sócios

Art.12o. - São deveres dos sócios:

- a) Cumprir as disposições deste estatuto;
- b) Concorrer para o cumprimento das finalidades da Sobama;
- c) Prestigiar a sociedade, difundir o espírito associativo e concorrer para o aumento do quadro social;
- d) Pagar anuidade conforme a categoria, valores e condições fixados pela diretoria executiva através de resolução interna.
- e) Comunicar à secretaria da Sobama a alteração de seu endereço, até 30 (trinta) dias após a efetivação da mesma.

Parágrafo Único. Para efeito do caput deste artigo, compreender-se-á como anuidade o período correspondente ao ano civil.

Art.13o. - Uma vez obedecidos os dispositivos deste estatuto, são direitos dos sócios:

- a) Participar das atividades da Sobama;
- b) Receber as comunicações da Sobama;
- c) Informar por escrito à diretoria da Sobama qualquer ocorrência de interesse pessoal ou coletivo e que exija providência ao alcance da sociedade;
- d) Votar nas eleições da Sobama.

Parágrafo único - Constitui-se direito exclusivo dos sócios fundadores e titulares efetivos, serem votados para os cargos da diretoria executiva e comissões ou conselhos permanentes.

## Seção IV

### Das Penalidades

Art.14o. - Os sócios que procederem em desacordo com as normas estatutárias. serão passíveis das seguintes penalidades:

- 1) Advertência
- 2) Suspensão
- 3) Eliminação

1) Advertência escrita, aplicada pelo presidente da Sobama, com aprovação da diretoria e registrada em ata, nas transgressões do estatuto.

2) Suspensão dos direitos sociais até 3 (três) meses por transgressões reincidentes do estatuto passivo de uma punição ou pela prática de atos incompatíveis com as finalidades da sociedade, por recomendação da diretoria e aprovação do conselho consultivo.

3) Eliminação do quadro social:

- a) Pelo não pagamento da anuidade.
- b) Por reincidência nas transgressões do estatuto;
- c) Por prejuízos morais e materiais à sociedade.

Parágrafo único - Para o item 1., a punição é de competência da diretoria, enquanto que o item 2., compete ao conselho consultivo e o item 3., depende da aprovação da assembléia geral.

Art. 15o. - O sócio eliminado por falta de pagamento poderá filiar-se novamente, a qualquer momento, mediante pagamento da anuidade vigente como “novo sócio” para efetivação da admissão no quadro social.

Art.16o. - Das penalidades impostas pela diretoria executiva, caberá recurso ao conselho consultivo no prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da data da ciência da punição.

Art.17o. - Das penalidades impostas pelo conselho consul-

tivo, caberá recurso ao colegiado formado pela diretoria executiva e conselhos permanentes, obedecendo ao prazo estabelecido no artigo anterior.

#### Seção V Da Receita

Art.18o. - Constituem fontes de receita da Sobama:

- a) Anuidades
- b) Doações oficiais e particulares
- c) Subvenções
- d) Vendas eventuais

Art.19o. - A anuidade dos sócios será fixada pela diretoria executiva e seu pagamento é indispensável para efetivação da admissão no quadro social.

### *Capítulo III*

#### Seção I Dos Poderes Diretivos

Art.20o. - A estrutura de poder da Sobama está assim constituída:

- a) Assembléia Geral
- b) Conselho Consultivo
- c) Conselho Fiscal
- d) Diretoria Executiva

Parágrafo único - Participam na qualidade de auxiliares da administração: diretoria do congresso, representantes estaduais

#### Seção II Da Assembléia Geral

Art.21o. - A assembléia geral, constituída por todos os sócios, é o órgão soberano, com poderes para decidir ou deliberar sobre todos os assuntos pertinentes a Sobama nos limites da lei e deste estatuto.

Art.22o. - A assembléia geral reunir-se-á, ordinariamente, a cada ano, preferencialmente durante os trabalhos de cada Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada ou em outro evento similar a ser convocada com no mínimo 30 dias de antecedência, com a sua respectiva pauta.

Art.23o. - A assembléia geral reunir-se-á extraordinariamente por convocação do presidente da Sobama, mediante requerimento fundamentado da diretoria executiva ou de cada um dos conselhos permanentes ou ainda por no mínimo 2/3 (dois terços) de seus associados em pleno gozo de seus direitos.

Parágrafo único - Recebendo o requerimento fica o presidente obrigado a expedir a convocação no prazo máximo de

10 (dez) dias. O intervalo para sua instalação será de no mínimo 15 (quinze) dias e no máximo 30 (trinta) dias a contar da expedição da convocação.

Art.24o. - Compete à assembléia geral:

- a) Promover a eleição e empossar a diretoria executiva, o conselho consultivo e o conselho fiscal de acordo com este estatuto;
- b) Discutir e aprovar as contas da diretoria executiva com prévio parecer do conselho fiscal;
- c) Aprovar propostas de modificação estatutária;
- d) Dissolver a sociedade em assembléia extraordinária, convocada para este fim, exigindo-se um quorum mínimo de 2/3 (dois terços) dos sócios em pleno gozo de seus direitos.

Art.25o. - A assembléia geral será instalada, em primeira convocação, com a presença de metade mais um dos sócios quites com a Sobama, em segunda convocação (30 minutos depois), com qualquer número de sócios presentes.

§ 1º - As deliberações serão tomadas por maioria simples de votos.

§ 2º - As decisões contrárias a pareceres do conselho consultivo deverão ter voto favorável de pelo menos 2/3 (dois terços) dos sócios que assinaram a lista de presença da assembléia geral.

§ 3º - Poderá existir o voto por procuração ou correio somente nas reuniões ordinárias.

#### Seção III Do Conselho Consultivo

Art.26o. - Ao conselho consultivo, com mandato de dois anos, compete opinar sobre qualquer assunto encaminhado pela diretoria, que para este fim o convocará.

Art.27o. - O conselho consultivo é constituído por:

- a) Cinco sócios titulares efetivos;
- b) Pelo representante da diretoria executiva;
- c) Pelo representante da diretoria do congresso;
- d) Pelos representantes estaduais;

Parágrafo único - O presidente do conselho e um secretário serão eleitos entre seus membros.

Art.28o. - Ao conselho consultivo compete referenciar punições e julgar recursos na forma deste estatuto.

#### Seção IV Do Conselho Fiscal

Art.29o. - O conselho fiscal é constituído por 3 (três) sócios titulares efetivos e/ou fundadores, igual número de suplentes, da mesma categoria, sendo eleito conjuntamente com a

diretoria executiva e conselho consultivo, para um mandato de 2 (dois) anos, exceto para a 1ª gestão cujo mandato será de 4 (quatro) anos.

Art.30o. - Ao conselho fiscal compete:

- a) Examinar e emitir parecer, a qualquer tempo, livros contábeis, os documentos e papéis da tesouraria geral da diretoria executiva da Sobama e o balanço dos congressos.
- b) Emitir parecer sobre o balanço e as contas anuais da diretoria executiva da Sobama e o balanço dos congressos, encaminhando posteriormente para aprovação em assembléia. Encaminhar ao conselho consultivo até 90 (noventa) dias antes da instalação da assembléia geral o referido parecer.

## Seção V

### Da Diretoria Executiva

Art.31o. - A diretoria da Sobama compõe-se de: presidente, vice-presidente, secretário geral, 1º secretário, tesoureiro geral e 1º tesoureiro.

Art.32o. - A diretoria executiva será eleita pela assembléia geral ordinária, podendo haver voto por procuração de acordo com o disposto neste estatuto e seu mandato terá a duração de 2 (dois) anos, sem limite de re-eleição.

§ 1º - No caso de vacância de cargo de presidente, o vice-presidente o substituirá até o fim do mandato. Se as vagas ocorrerem em qualquer dos demais postos da diretoria, serão preenchidas através de eleição, com colégio eleitoral formado pelos conselhos consultivo e fiscal.

§ 2º - Aos membros da diretoria é proibido receber qualquer tipo de remuneração pelo exercício das funções de cargo.

Art.33o. - À diretoria compete:

- a) Cumprir e fazer cumprir este estatuto;
- b) Exercer a administração superior da Sobama;
- c) Defender, em qualquer ocasião, os interesses dos sócios da Sobama;
- d) Encaminhar ao conselho fiscal inicialmente, e depois à assembléia geral, o relatório anual e o balanço financeiro;
- e) Reunir-se em sessão ordinária, no mínimo uma vez por ano, devendo as decisões ser tomadas pela maioria dos votos presentes cabendo ao presidente, além do seu voto, o de qualidade;
- f) Decidir sobre as propostas de novos sócios e recomendar ao conselho consultivo as penalidades estatutárias;
- g) Resolver os casos omissos, cientificando a seguir, caso necessário, o conselho fiscal e o conselho consultivo;
- h) Apresentar à assembléia geral proposta para outorga de título de sócio honorário;
- i) Apresentar à assembléia geral a nomeação do presidente do congresso brasileiro e sede do evento;
- j) Homologar pedidos de afastamento dos sócios.

Art.34o. - Ao presidente compete:

- a) Exercer a representação legítima da Sobama em juízo ou fora dele;
- b) Presidir as assembléias e reuniões da diretoria executiva;
- c) Assinar conjuntamente com o tesoureiro geral, os documentos que representem valores.
- d) Indicar e propor à assembléia geral o editor-chefe da revista da Sobama.

Art.35o. - Ao vice-presidente compete:

- a) Colaborar com o presidente e substituí-lo em suas ausências e impedimentos legais;
- b) Sucedê-lo em caso de vacância do cargo, até o final do mandato.

Art.36o. - Ao secretário geral compete:

- a) Assinar, com o presidente, diplomas concebidos pela Sobama;
- b) Editar e redigir, com a diretoria, o Boletim da Sobama;
- c) Organizar os serviços de secretaria.

Art.37o. - Ao primeiro secretário compete:

- a) Secretariar as atas de reuniões da diretoria;
- b) Substituir o secretário geral em seus impedimentos e sucedê-lo em caso de vacância do cargo, até o final do mandato.

Art.38o. - Ao tesoureiro geral compete:

- a) Dirigir e ter sob sua responsabilidade a tesouraria da Sobama;
- b) Efetuar o recebimento de anuidades;
- c) Assinar, juntamente com o presidente, os documentos que representem valores;
- d) Apresentar à diretoria executiva, para encaminhamento ao conselho fiscal até 31 de maio o balanço anual do exercício anterior.

Art.39o. - Ao primeiro tesoureiro compete:

- a) Substituir o tesoureiro geral em seus impedimentos e sucedê-lo em caso de vacâncias, até o final do mandato.

## Capítulo IV

### Dos Órgãos Auxiliares da Administração

#### Seção I

##### Diretoria do Congresso

Art. 40o. - A diretoria do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada será composta de presidente, vice-presidente, secretário executivo e tesoureiro do congresso.

Art. 41o. - O presidente do congresso brasileiro e a sede do evento serão indicados pela diretoria executiva da Sobama.

Art.42o. - O vice-presidente, o secretário executivo e o te-

soureiro do congresso serão escolhidos pelo presidente do mesmo.

Art.43o. - São atribuições do presidente do congresso:

- a) Tomar as providências necessárias para a realização do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada;
- b) Presidir o referido congresso.

Art.44o. - Ao vice-presidente cabe:

- a) Colaborar com o presidente e substituí-lo em seus impedimentos legais.

Art.45o. - Ao secretário executivo cabe:

- a) Auxiliar o presidente do congresso na organização e realização do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada.

Art.46o. - Ao tesoureiro do congresso cabe:

- a) Dirigir e ter sob sua responsabilidade a tesouraria do congresso.
- b) Assinar, juntamente com o presidente, documentos necessários ao pagamento das despesas autorizadas.
- c) Apresentar à diretoria executiva da Sobama o balanço do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada.
- d) Abrir e fechar contas bancárias em conjunto com o presidente.

Art.47o. - Constitui objetivos do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada difundir e atualizar a área de estudo através dos procedimentos utilizados neste tipo de evento.

Art.48o. - Todos os trabalhos científicos e demais atividades do Congresso deverá obedecer ao disposto e estabelecido pelas respectivas Comissões organizadoras e responsáveis pelo congresso.

## Seção II

### Dos Representantes Estaduais

Art. 49o. – Cada estado terá um representante titular e um representante suplente, cujas funções são estabelecidas neste estatuto, com mandato coincidente com a da diretoria executiva.

Art.50o. - Os representantes estaduais (titular e suplente) serão eleitos pelos associados de cada estado presentes na assembléia geral.

Parágrafo único - A sede do representante estadual coincidirá sempre com o domicílio representante titular eleito. Na presença de um único sócio de um estado da Federação a representação do mesmo será definida pelos sócios presentes na assembléia geral.

Art.51o. - Ao representante estadual compete:

- a) Repassar as informações das ações da Sobama e informa-

ções recebidas, exceto a convocação da assembléia geral.

- b) Promover a implementação das finalidades da Sobama em seu estado;
- c) Divulgar e popularizar os serviços da Sobama, disponibilizando informação aos interessados;
- d) promover a adesão de novos sócios e encoraja-los a participarem ativamente dos trabalhos da Sobma;
- e) Apresentar relatórios das atividades desenvolvidas no seu estado à diretoria executiva.

## Capítulo V

### Das Eleições

Art.52o. - As eleições na Sobama se efetivarão mediante a inscrição de chapas completas, (diretoria executiva, conselho consultivo e conselho fiscal) e, por escrutínio secreto.

§ 1º - As chapas deverão ser registradas na secretaria geral da Sobama, até uma hora antes da instalação da assembléia geral.

§ 2º - O requerimento de registro da chapa deverá conter o nome completo de cada ocupante de cargo, sua qualificação e assinatura.

§ 3º - Para fins de elaboração de material indispensável à eleição, será obedecida à ordem de inscrição.

§ 4º - Em caso de empate, será considerado eleito o candidato o presidente mais idoso.

Art.53o. - A diretoria executiva nomeará a comissão eleitoral composta por 3 (três) sócios, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias para a instalação da assembléia geral.

Art.54o. - Compete a comissão eleitoral:

- a) Dirigir os trabalhos de eleição;
- b) preparar o material necessário para a eleição;
- c) Proceder à apuração dos votos;
- d) Divulgar o resultado oficial e empossar a chapa eleita imediatamente.

## Capítulo VI

### Das Disposições Gerais

Art.55o. - Os sócios não respondem, solidária ou subsidiariamente pelas obrigações que a diretoria e seus representantes legais contraírem tácita ou expressamente em nome da entidade.

Art.56o. - A Sobama "estabelece que aplica suas rendas, recursos e eventual resultado operacional na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais no território

nacional."

Art.57o. - A Sobama estabelece que "não remunera, nem concede vantagens ou benefícios por qualquer forma ou título, a seus diretores, conselheiros, sócios, instituidores, benfeitores ou equivalentes."

Art.58o. - A Sobama estabelece que a entidade é sem fins lucrativos e não distribui resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela do seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto.

Art.59o. - A Sobama estabelece que "em caso de dissolução ou extinção, destina o eventual patrimônio remanescente à entidade registrada no CNAS ou entidade pública a critério da instituição."

Art.60o. - A Sobama estabelece o "livre ingresso aos que solicitarem sua filiação, conforme os critérios estabelecidos por este estatuto."

### *Capítulo VII*

#### Das Disposições Finais

Art.61o. - Este estatuto entrará em vigor imediatamente após a sua aprovação pela assembléia geral e o devido registro no cartório competente.

**Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**  
**Ficha de inscrição/renovação**

Nome \_\_\_\_\_  
Formação Acadêmica \_\_\_\_\_  
Cargo/Função \_\_\_\_\_  
Título \_\_\_ Dr. \_\_\_ Ms. \_\_\_ Lic. \_\_\_ Bach. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_  
Endereço para correspondência \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
CEP \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ UF \_\_\_\_\_  
Fone \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_  
Áreas de interesse/especialização: \_\_\_\_\_

**Tipo de inscrição** e valores vigentes até 31.03 de cada ano.

*Renovação*

\_\_\_ Sócio Efetivo (R\$ 120,00)      \_\_\_ Sócio Colaborador (R\$ 60,00)

*Re-filiação*

\_\_\_ Novo Sócio Efetivo (R\$ 140,00)      \_\_\_ Novo Sócio Colaborador (R\$ 80,00)

*Nova*

\_\_\_ Sócio Efetivo (R\$ 140,00)      \_\_\_ Sócio Colaborador (R\$ 80,00)

TODAS INSCRIÇÕES SÃO VÁLIDAS PARA 1 ANO (referente ao período de janeiro a dezembro do ano vigente) E VENCEM NO DIA 31 DE MARÇO DO ANO CORRESPONDENTE.

Para sócios novos:

Como soube a respeito da Sobama?

\_\_\_\_\_  
Você foi indicado por alguém?

**Forma de pagamento**

\_\_\_ Cheque nominal      \_\_\_ Depósito em conta bancária

Se você escolheu **cheque nominal**, envie esta ficha de inscrição e o **cheque nominal e cruzado** à:

Sobama

Departamento de Educação Física

UNESP

Av. 24-A, 1515

13506-900 Rio Claro – SP

Se você escolheu **depósito em conta bancária**, envie o comprovante do depósito e esta ficha de inscrição por fax (19-3526-4321) ou por E-mail ([sobama@rc.unesp.br](mailto:sobama@rc.unesp.br)) a/c de Sobama. (Não esqueça de se identificar com o seu nome completo e especificar que o assunto é referente ao pagamento da anuidade da Sobama).

Conta para depósito:

Banco do Brasil

Ag. 3556-4 Visconde Rio Claro

CC 14.880-6 (conta jurídica)

Em nome de: Sobama

# Revista da Sobama

## Periodicidade anual

**Individual- R\$ 15,00**

**Institucional - R\$ 25,00**

Exemplares esgotados, porém disponíveis on-line: <http://www.sobama.org.br>

v.1(1996) v.2 (1997) v.3 (1998) v.4 (1999)

V.8 suplemento/2003

V.10 suplemento/2005

---

### Ficha de Assinatura Anual

*Preencher a máquina ou em letra de forma*

<input type="checkbox"/> v.5 n.1 (dez/2000)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00
<input type="checkbox"/> v.6 n.1 (dez/2001)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00
<input type="checkbox"/> v.7 n.1 (dez/2002)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00
<input type="checkbox"/> v.8 n.1 (dez/2003)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00 (no prelo)	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00
<input type="checkbox"/> v.9 n.1 (dez/2004)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00
<input type="checkbox"/> v.10 n.1 (dez/2004)	<input type="checkbox"/> Individual R\$ 15,00	<input type="checkbox"/> Institucional - R\$ 25,00

-----  
Total R\$ \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ .Sexo: \_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ Ramal \_\_\_\_\_

Instituição a que está vinculado \_\_\_\_\_

Estudante  Profissional

Profissão: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Compl.: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Caixa Postal: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Depósito em CC  Pagamento com cheque

Pagamento: cheque n.º \_\_\_\_\_ Valor \_\_\_\_\_

Banco \_\_\_\_\_

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

Requer recibo

Homepage: <http://www.sobama.org.br>

---

Recorte esta ficha junto com um cheque nominal e cruzado à "Sobama" no valor correspondente à sua opção, e envie para:

Departamento de Educação Física - Revista Sobama

Av. 24-A, 1515 - Bela Vista - Rio Claro SP, 13506-900

Telefone: 19 3526.4320

FAX: 19.3526.4321

E-mail: [sobama@rc.unesp.br](mailto:sobama@rc.unesp.br)

Ou

via depósito em conta:

Banco do Brasil

Ag. 3556-4 Visconde Rio Claro

CC 14.880-6 (conta jurídica)

Em nome de: Sobama