



Revista da Sociedade Brasileira de
Atividade Motora Adaptada - Sobama

Volume 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

Editora-chefe

Verena Junghähnel Pedrinelli

Editores-associados

Adriana Inês de Paula

José Angelo Barela

Ruth Eugênia Cidade

Eliane Mauerberg-deCastro

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

© Copyright 2004 Revista da Sobama

Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

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
Elizabeth de Mattos
Patrícia Silvestre de Freitas

Delegados Regionais

AL - Neiza de Lourdes Frederico Fumes
BA - Admilson Santos e João Danilo Batista de Oliveira
DF - Nilma Garcia Pettengill e José Rafael Miranda
(Suplente)
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
PR - Sonia Maria Toyoshima Lima
RJ - Lucia Sodré e Leonardo Mataruna (Suplente)
RS - Claudio Marques Mandareno
SC - Sonia Maria Ribeiro e Ângela Terezinha Zuchetto
(Suplente)
SP - Maria Teresa da Silva e Márcia Péricles Moisés
(Suplente)

Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

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.

Editoração

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

Apoio:

UNESP/IB, Rio Claro

Encaminhamento de Manuscritos

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

Profa. Verena Junghänel 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 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

Consultores

Adriana Inês de Paula, UNIRP, S. J. do Rio Preto/FIB, Bauru
Ana Claudia Palla - University of Virginia, USA
Benedito Sérgio Denadai - UNESP, Rio Claro
Claudio Gobatto - UNESP, Rio Claro
Carolina Paioli - UNESP, Rio Claro
Cátia Mary Volp - UNESP, Rio Claro
Célia Rossi - UNESP, Rio Claro
Cícero Campos, UNESP, Rio Claro
Claudio Portilho Marques, UFPR, Curitiba
Dartagnan Pinto Guedes - UEL, Londrina
Edison Duarte - UNICAMP, Campinas
Edison de Jesus Manoel - USP, São Paulo
Eliane Mauerberg-deCastro - UNESP, Rio Claro
Elisabeth de Mattos - USP, São Paulo
Florindo Stella - UNESP, Rio Claro
Francisco Camargo - UFRGS, Porto Alegre
Gabriela Toloi - SUNY Cortland, USA
Heloise Turini Bruhns - UNICAMP, Campinas
José Angelo Barela - UNESP, Rio Claro
José Francisco Silva Dias - UFSM, Santa Maria
José Júlio Galvão de Almeida - UNICAMP, Campinas

Luis Augusto Teixeira - USP, São Paulo
Lilian T.B. Gobbi - UNESP, Rio Claro
Luzimar Teixeira - USP, São Paulo
Marcia V. Cozzani - UNESP, Rio Claro
Marcos Túlio de Melo - UNIFESP, São Paulo
Maria Teresa K Leitão, ESEF, Jundiá
Markus Nahas - UFSC, Florianópolis
Marli Nabeiro - UNESP, Bauru
Mauro Betti - UNESP, Bauru
Mey van Munster - UFSC, São Carlos
Paula Fávoro Polastri, UNESP, Rio Claro
Renato de Moraes - University of Waterloo, Canadá
Rosemary Mauerberg de Castro - E. Anjo da Guarda, Curitiba
Ruth Eugênia Cidade e Souza, UFPR, Curitiba
Sebastião Gobbi - UNESP, Rio Claro
Sérgio Cunha - UNESP, Rio Claro
Sérgio Tosi Rodrigues - UNESP, Bauru
Sonia Maria Toyoshima Lima - UEM, Maringá
Tatiane Calve - UNESP, Rio Claro
Umberto Cesar Correa, USP, São Paulo
Verena Junghähnel Pedrinelli, USJT, São Paulo

Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
Volume 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

Sumário

Autor Convidado

Collaboration Between Brazil and IFAPA <i>Claudine Sherrill</i>	1
--	---

Relatos de Pesquisa

Educação Física e Pessoas com Paralisia Cerebral: Proposta de Intervenção <i>Gilmar de Carvalho Cruz</i> <i>Sueli Casteluzzi Vechiatto</i> <i>Patricia Aspilicueta</i>	7
---	---

Comportamento Social de Portadores de Síndrome de Down em Contexto de Atividade Motora Adaptada <i>Cristiani de França</i> <i>Angela Teresinha Zuchetto</i>	15
---	----

Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos <i>Ana Claudia Palla</i> <i>Eliane Mauerberg-deCastro</i>	25
--	----

Pontos de Vista

A Educação Física e a Questão da Inclusão dos Alunos com “Necessidades Educacionais Especiais” <i>Cláudio Marques Mandarino</i>	35
--	----

Sobama – A Arte de Agrupar <i>Ruth Eugênia Cidade</i>	39
--	----

Uma Sobama para o Futuro <i>Eliane Mauerberg-deCastro</i>	41
--	----

Revista da Sobama

Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada

Volume 9 • Número 1 • Dezembro, 2004

Notícia

A Tribute to Esther Thelen <i>Eliane Mauerberg-deCastro</i>	45
Normas para Publicação na Revista da Sobama	53
Informações e Estatuto da Sobama	59

Invited Author

Collaboration Between Brazil and IFAPA

Claudine Sherrill

Texas Woman's University

As President of the International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA), it is my honor and great privilege to contribute this article to *Revista da Sobama*. I plan to send this article also to the Board Members of IFAPA so that they can learn more about Brazilian activity in adapted physical activity, human rights, and social justice. I hope that this article will enhance the anticipated collaboration between Brazil and the many countries that share in IFAPA's past, present, and future.

Brazil has a rich history of adapted physical activity professional preparation, service delivery, and empowerment directed toward optimizing the lives of persons with disabilities (Mauerberg-deCastro, 2004). Its progress in physical education teacher education (PETE) to accommodate children with disabilities, in many ways, resembles that in the USA. Likewise, Brazil has been active in the international community. For example, Brazilian leaders have participated in the biennial symposia of the International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA), thereby helping to develop a body of evidence-based research and theory to guide adapted physical activity practices (e.g., DoCarmo, 1994; Lopes, 1999; Mauerberg-deCastro, 1999; Ortiz, Alencar, Guimel, & Nascimento, 2003; Porto, Scudeler, & Spada, 1999). Brazil also has contributed to the adapted physical activity (APA) knowledge base through the publication of the *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, which was founded in 1994. Moreover, since 1994, Brazil has had an active, exemplary national APA organization named the Brazilian Society for Adapted Motor Activity (*Sobama*).

In recognition of Brazil's excellence in APA, the International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA) has requested its leaders to host the 16th International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA) in July 2007. Dr. Eliane Mauerberg-deCastro, President of *Sobama*, with the support of her Board, has graciously agreed to perform this service for the international community, and related work is already underway.

Purpose of Paper

The purpose of this paper is to provide background information about the IFAPA, its regional affiliates, its relationship with other organizations, and the philosophy, practices, supports, and terminology that IFAPA is

promoting. It is hoped that this knowledge will increase collaboration between all of the IFAPA regions of the world and lead to better service delivery as well as increased involvement and empowerment of persons with disabilities.

Background Information on IFAPA

IFAPA, an affiliate of the International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), is the only international organization that has as its sole mission and purpose improving the quality of life of persons with disabilities (all ages) through engagement in physical activity (all forms: educational, recreational, elite competitive, therapeutic, rehabilitative, developmental, psychomotor).

Specifically, IFAPA's vision (IFAPA Board meetings, 2003/2004) is "the worldwide organization that promotes theory and empowers practice for lifelong physical activity of individuals with disabilities." This vision clearly requires the support of the international community with regard to seeking excellence in mainstream PETE; APA specialization preparation (in-service, preservice, and continuing education); advocacy; research; and the systematic building of a unified, crossdisciplinary knowledge base to guide the preceding endeavors. Achievement of this vision is based on the assumption that regions of the world, and their respective countries, (a) share many common goals, (b) want to work together, and (c) are willing and able to cooperate and collaborate.

History of IFAPA

IFAPA was founded in 1973 by Clermont Simard of Laval University, Quebec City, Canada, and colleagues in Belgium and French-speaking Canada. The IFAPA newsletter respects this bilingual history by still carrying the name of the organization in both French and English on its title page. Considerable compromise, ingenuity, and perseverance have been shown by some countries, like Germany, which had no word in their language for the concepts of *adapt* and *adaptation*. Doll-Tepper, who organized the first ISAPA (1989, in Germany) held in a non-English, non-French culture, reports that she and her colleagues literally had to instruct professionals on these concepts as they planned and

advertised the 7th International Symposium on Adapted Physical Activity (ISAPA). Out of this need came our first official international definition of APA process and product, aspects that later would be considered *service delivery* inasmuch as they require that service (e.g., assessment, instruction, therapy, counseling) be provided or delivered by qualified professionals.

Adapted physical activity refers to movement, physical activity, and sports in which special emphasis is placed on the interests and capabilities of individuals with limiting conditions, such as the disabled, health impaired, or aged. (Doll-Tepper, Dahms, Doll, & von Selzam, 1990, p.v)

Today, the IFAPA Board is examining many definitions of APA in the search for one (or some) that are meaningful and acceptable to the diverse cultures and languages in which APA is developing at different rates and in different ways (IFAPA Board minutes, 2003; 2004). Sherrill (2004), for example, is encouraging a broad definition of APA that recognizes three components: service delivery, professional preparation, and scholarly discipline or area of unique knowledge comprised of evidence-based research, both quantitative and qualitative. Simplified, this covers the concepts of the work we do, our preparation to do it, and the knowledge and practices we must learn and continuously update in order to do our work.

IFAPA Symposia and Languages

In the beginning, IFAPA simply held a symposium every two years (biennially) in order to facilitate the sharing of new knowledge based on demonstrated successful practice, action research, and traditional forms of research. The first ISAPA was held in Quebec City, Canada, in 1977. Since then, the biennial ISAPA has been held in Brussels, New Orleans, London, Toronto, Brisbane, Berlin, Miami, Yokohama, Oslo/Beitostolen, Lleida/Barcelona, Vienna, and Seoul. In July 2005, the 15th ISAPA will be held in Pavia/Verona, in northern Italy. In August 2007, the 16th ISAPA will be held in Brazil.

Although English is the official language of IFAPA, most symposia have made available simultaneous translation to one or more languages. Sometimes, sections are designated specially for professionals who wish to present in the language of the host country. Sometimes, the language of the host country and English are both used in the opening ceremonies, which government and university dignitaries attend. Likewise, proceedings that contain the text of selected presentations have presented papers in the language preferred by authors (i.e., English or host language).

IFAPA Newsletter and Official Journal

As time passed, IFAPA members believed more opportunities to share research, policy/advocacy strategies, and other ideas were needed. Doll-Tepper published an IFAPA newsletter from 1989 until Human Kinetics (a major publishing company in Champaign, Illinois, USA), in 1994, agreed to print and disseminate a newsletter to IFAPA members who subscribed to the *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)*. In 1994, also, APAQ (owned and published by Human Kinetics) was designated as the official journal of IFAPA. The rationale for this joint agreement between IFAPA and Human Kinetics was that most, if not all, professions have an official journal as part of their membership package. Journals facilitate the sharing of new knowledge that will help practitioners with their service delivery as well as enable university professors and researchers to enjoy internally, altruistically motivated publication as well as to meet criteria for tenure and salary raises. In the new trend toward the creation of family and professional partnerships (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004), scholarly journals also increasingly provide research findings in readable language, with applications that can be understood by all. Likewise, research journals increasingly provide voice for persons with disabilities and their families through their collaboration in research design, data collection, and interpretation (e.g., Basehart, Marchand, & Bonham, 2003) and the inclusion of direct quotations (e.g., Castenada & Sherrill, 1999; Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Rieger, 2004).

IFAPA Websites

An IFAPA website was deemed important, but no funding was available to support such a site because most of IFAPA dues are used to purchase APAQ subscriptions for its members. Therefore, a volunteer webmaster was found (Mr Ewen Nelson), when the University of Alberta, Edmonton, Canada, agreed to give IFAPA space on its huge website. This website can be accessed at www.IFAPA.net. However, the development of the site has been slow. In 2004, the IFAPA president requested that IFAPA secretary, Dr Shayke Hutzler of Israel, make his new website available to IFAPA members. This site can be accessed at www.adaptip.com. Additionally, countries holding an ISAPA create and manage a website for approximately 2 years, specifically to advertise and market the symposium. The websites related to 2005 ISAPA Italy are www.isapa.net and ifor@isapa2005.net.

Regional Organizations of IFAPA

As IFAPA members visualized bringing better quality of life through physical activity to persons with disabilities throughout the world, they developed regional organizations. These subsequently were woven into the Constitution and ByLaws to create a structure in which six

regions of the world would be represented on the IFAPA Board. As of 2004, three regions have become organized, each of which has 2 members on the IFAPA Board, which meets at least once each year. One of these board members comes from an open election during the regional meeting at the biennial ISAPA, and the other board member is either appointed or elected by the regional organization. In many cases, this second IFAPA board member is the president of the regional organization. Following are the names and dates, in chronological order, of the regions that have organized:

- 1986. Asian Society for Adapted Physical Education and Exercise (ASAPE)

- 1987. European Association for Research into Adapted Physical Activity (EARAPA). Name changed, in 2004, to European Union Federation of Adapted Physical Activity (EUFAPA)

- 1994. North American Federation of Adapted Physical Activity (NAFAPA)

South and Central America Needs a Regional IFAPA

The three regions of the world that have not yet developed regional IFAPA organizations are referred to as *developing* IFAPA regions: South and Central America, Africa, and Oceania. IFAPA permits these developing regions to have one representative on the IFAPA board; this representative is elected at the ISAPA regional meetings. For the past several biennia, Brazil has provided this board member. To the best of our knowledge, none of the developing regions (with the exception of South and Central America) has a national APA organization. Sobama, the national organization of Brazil, not only exists, it is outstanding. Sobama publishes a journal in Portuguese, conducts APA conferences, and provides a website (www.sobama.org.br; available in Portuguese and English).

The IFAPA ByLaws and Constitution do not state how many countries within a region must bond together into a regional organization to be accepted as part of the IFAPA structure. It is hoped that, at the time of the 2007 ISAPA or before, leaders from several South and Central American countries can come together for the purpose of forming a regional organization. It is possible that some of the Spanish-speaking countries of North America may wish to join this region in that they have shown no interest, as yet, in interacting with IFAPA.

Quality of Life and IFAPA's Purpose

The old adage, "An organization is no stronger than its weakest link," underlies the wisdom of IFAPA's desire to have regional and country organizations throughout the world in order to improve the quality of life for all through physical activity. Quality of life is a dynamic concept that

varies over time and across individuals and cultures (Keith & Schallock, 2000; Watson, Barreira, & Watson, 2000). Although the term is defined in various ways (and often left undefined), there is considerable agreement that *quality of life* "is the degree to which the person enjoys the important possibilities of his/her life. In everyday terms, it means how good is your life for you?" (Renick, Brown, & Raphael, 2000, p. 10).

Clearly, for APA service providers to help persons with disabilities to maximize their quality of life, its domains or major areas must be clarified. Several sources identify eight domains: physical well-being, emotional well-being, material well-being, interpersonal well-being, personal development, social inclusion, individuals' rights, and self-determination (e.g., Bradley & Kimmich, 2003; Keith & Schallock, 2000). Sherrill (2004), and many others, believe that APA, properly planned and executed, can contribute substantially to each of these domains. Each biennial ISAPA proceedings published by symposium organizers, as well as many individual issues of APAQ, report research and practice that provide evidence on how this is done. Likewise, ISAPA meetings increase the level of motivation and commitment of its participants to return to their home countries with the energy and perseverance to teach others "the APA pedagogy of quality of life."

Perspectives on Adapted Physical Activity

The definition and emphases of adapted physical activity have changed enormously in the last 50 years. Given changes in society and in beliefs about social justice, this phenomenon is certainly to be expected as well as future change. First of all, *adapted physical activity (APA)* no longer refers exclusively to services delivered in a separate setting for persons who cannot safely and successfully participate in general physical education. Today, in most countries in the world, APA can be delivered in any setting, depending on predominant cultural beliefs and practices and the preferences of persons with disabilities and their families.

In the United States, where most children with disabilities now receive their physical education instruction in inclusive (or mainstream) classes, adaptation increasingly refers to providing supports for success. *Support services*, often abbreviated as *supports*, are supplementary resources and aids that are provided in general education settings to enable students with disabilities to be educated with nondisabled peers to the greatest extent appropriate. Illustrative supports are peer teachers, paraprofessionals, specialists, consultants, architectural adaptations, wheelchairs, communication devices, and artificial limbs.

Second, with the exception of the United States, APA does not focus on school-aged children in instructional settings. The United States historically has used the term adapted physical education (APE) rather than APA because its pioneers, influenced by federal law, originally conceptualized APE as an instructional area or program (in

fact, as a branch of special education) rather than as a service delivery system for all ages (Sherrill & DePauw, 1997).

Today, APA refers to (a) service delivery, (b) professional preparation (i.e., a profession or a system for becoming qualified to deliver services), and (c) an academic discipline or field of study (e.g., the body of knowledge required to deliver service and to shape a profession). *Service delivery* is the broad term for the job functions that qualified professionals perform. Studies by Dillon and Sherrill (2003) and Kelly and Gansneder (1998), thus far, have provided the main information on the job functions that APE teachers perform in the United States. Illustrative APA/APE job functions of teachers (both mainstream and specialists) are comprised of the specific tasks inherent in program planning and lesson planning; assessment of individual students; communication and collaboration with fellow professionals and with families; teaching, counseling, and coaching; evaluation; advocacy; and consultation (Sherrill, 2004). In addition to these job functions, APE teachers in the United States spend considerable time traveling because their work usually requires serving students with disabilities in several schools each week.

Each of these job functions entails the teacher's adaptation of specific human and environmental variables as well as empowering students to understand and adapt for their particular needs. A trend in North America (and perhaps in South America also?) is to facilitate as much self-determination among students as possible (Sherrill, 2004; Steadward, Wheeler, & Watkinson, 2003). Students with severe disabilities may exhibit the behavior of self-determination mostly as choice-making between two things, facilitated by a carefully worded or signed question by the teacher and the technology to enable answers (e.g., electronic devices, pointers held by the mouth).

When asked to define APA, persons must indicate which aspect of APA they are defining: service delivery, profession, or discipline. Each of these areas needs research in order for IFAPA's mission of improving quality of life to be accomplished. Many persons think only of the adaptation process (i.e., service delivery) when defining APA, but a broad triadic perspective (service delivery/profession/discipline) is needed. The importance of changing attitudes toward disability is significant in the enhancement of service delivery, profession, and discipline (Porto et al., 1999; Sherrill, 2004). APA requires that persons learn to think and act differently concerning each of these aspects.

Perspectives on Disability

IFAPA, like the various disability sport organizations, supports the term *disability* when referring to human beings rather than the older term *handicap*. This action follows the new guidelines of the United Nations (2001), which specify that a disability is an *activity limitation* caused by a combination of environmental barriers and problems related to performance aspects of body structure and function. This

concept requires that assessment no longer focus on a person, but on the interaction of environmental and personal variables as determined by measures of performance. For example, using "new thinking," a person may be in a wheelchair but not have a disability in physical activity if he or she performs well in wheelchair sports and does not need further supports. Likewise, a person who is blind may fail to meet a physical activity criterion for eligibility for special instruction if that person already knows the specially created sports such as goalball and beep baseball and does not require further supports. Most children need supports, but (if APA does its job in the school years), most adults will be able to function independently (and with joy) in one or more physical activities of their choice.

This "new thinking" is based on research that shows disability to be specific to each activity. A person may be disabled in reading, writing, or math but not in physical activity or vice versa. Disability is no longer considered a global state of being. No one can be 100% disabled and should not be labelled as such. Instead, disability should be viewed as a suitcase that a person carries with him or her that limits some activities, but not others. When appropriate supports are provided, the suitcase is easier to carry. Disability thus is dynamic, changing with the different activities of the day, and perhaps interpreted differently by each individual.

This "new thinking," originally advocated primarily by persons with disabilities and by the new academic area of disability studies, is difficult to teach because it requires abandoning traditional thinking (as well as old assessment approaches and data collection tools) that permitted a firm diagnosis of disability. Specifically, the new thinking is moving us toward greater acceptance of individual differences and personal bests.

Along with this change is negative feelings about such traditional concepts as norm, normal, normative, and normalization, which imply that all persons should meet certain minimal standards and that it is better to be normal than to be oneself (Mackelprang & Salsgiver, 1999; Shogan, 1998). These (and other changes in thinking about disability) demand the creation and testing of new diversity models to guide service delivery, professional, and disciplinary aspects of all of the helping professions that address disability. These changes have the potential to virtually change the way in which APA personnel do everything.

Such changes in thinking also tend to create awareness that disability, race, gender, poverty, and other variables known to cause discrimination share much in common and must unite to their pursuit of social justice. APA professional preparation, in the future, will likely include integrated content on disability, race, gender, and poverty because all of these variables are interdependent (Sherrill, 2004). It is impossible to critically think about one without the other.

In reality, however, we know that most school systems and other service organizations have not made the transition from old to new thinking. Practice always lags many years behind research and knowledge. Even textbooks sometimes

do not present the most recent research findings. Moreover, we often do not have the skills to communicate research findings across cultures. Affiliating with international organizations is one means of advocating for social justice while simultaneously learning about new resources.

Collaborating with ICSSPE and Other Organizations

IFAPA is a member of the International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), the world's largest international, multidisciplinary organization of sport and sport science (Dumon, 2004). The headquarters of ICSSPE is in Berlin. Dr Gudrun Doll-Tepper, a past-president of IFAPA and a well-known leader in the inclusion movement, is President of ICSSPE. Only organizations, universities, and institutes (not individual people) can join ICSSPE, which offers many benefits to the members of organizations that affiliate. Among these is access to an on-line journal, a steady flow of information about international issues and happenings (see www.icsspe.org), and assistance with communication with one another.

Of the 250 organizations, universities, and institutes that are members of ICSSPE, only three pertain specifically to disability opportunities and rights: IFAPA and the governing bodies for Paralympics and for Special Olympics. IFAPA cooperates with these organizations by helping school children and their families to understand the value of affiliating with after-school sport clubs and centers, supporting their events, and actively continuing sport participation at all ages. IFAPA also cooperates in research concerning the Paralympics and Special Olympics and advocating that the knowledge created by this research be woven, as soon as possible, into practice and into university-based professional preparation.

IFAPA uses ICSSPE to help network with mainstream organizations specifically to advocate for the mission of improving quality of life through physical activity for all and the need for elimination of architectural, attitudinal, and aspirational barriers. IFAPA also promotes the inclusion of persons with disabilities in predominantly able-bodied organizations. This inclusion extends not only to participation as members but also to leadership roles.

ICSSPE also works closely with the United Nations and enables its member organizations to be involved in United Nations projects. Recently, the United Nations declared 2005 to be the International Year for Sport and Physical Education. In its declaration, the United Nations stated that "sport is a human right and an ideal learning ground for life's essential skills." If countries use the opportunity that the United Nations has created to see sport as a human right, improved physical education instruction and greater lifetime engagement in sport should be outcomes. The 21st century is an exciting time. All nations are needed to reconsider the old ways, to share, to create, and to collaborate. IFAPA

welcomes the opportunity to work with Brazil now and in the future.

References

- Basehart, S., Marchand, C., & Bonham, G. S. (2003). A survey of quality of life designed by and for people with developmental disabilities. In V. J. Bradley & M. H. Kimmich (Eds.), *Quality enhancement in developmental disabilities* (pp. 163-177). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H. C., Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Bradley, V. J., & Kimmich, M.H. (2003). *Quality enhancement in developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Castenada, L., & Sherrill, C. (1999). Family participation in challenger baseball: Critical theory perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 372-388.
- Dillon, S. R., & Sherrill, C. (2003). Self-reported job responsibilities of public school adapted physical educators. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 305-310.
- DoCarmo, A. (1994). Physical disability: The Brazilian society creates, "rehabilitates," and stigmatizes. In K. Yabe, K. Kusano, & H.Nakato (Eds.), *Adapted physical activity: Health and fitness*.
- Doll-Tepper, G. (2003). Adapted physical activity – Developments and challenges from an international perspective. In M. Dinold, G. Gerber, & T. Reinelt (Eds.), *Adapted physical activity – 13th ISAPA Proceedings*. Vienna, Austria: Austrian Federation of Adapted Physical Activity.
- Doll-Tepper, G., Dahms, C., Doll, B., & von Selzam, H. (Eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach. 7th ISAPA Proceedings*. Berlin: Springer-Verlag.
- Dumon, D. (2004, April). ICSSPE and Special Olympics cooperate. *IFAPA Newsletter*, 12, p. 3.
- Goodwin, D. L., Krohn, J., & Kuhnle, A. (2004). Beyond the wheelchair: The experience of dance. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 229-247.
- Lopes, K.A.T.(1999). Regular physical education and physical disability. In D. Drouin, C. Lepine, & C. Simard (Eds.), *Active living differently. 11th ISAPA Proceedings* (pp. 192-195). Quebec: Institut de Readaptation en Deficience Physique de Quebec.
- International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA). (2003/2004). IFAPA Board Minutes and Other Documents*. Contact Dr. Shayke Hutzler, IFAPA secretary, at www.shayke@macam.ac.il
- Keith, K.D., & Schalock, R. L. (2000). *Cross-cultural perspectives of quality of life*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Kelly, L. E., & Ganseder, B. (1998). Preparation and job demographics of adapted physical educators in the

- United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 141-154.
- Mackelprang, R., & Salsgiver, R. (1999). *Disability: A diversity approach in human service practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Mauerberg-deCastro, E. (2004). The status of adapted physical activity in Brazil. *IFAPA Newsletter*, 12 (4), 5.
- Mauerberg-deCastro, E., de Moraes, R., & Schuller, J. (1999). Age as a factor upon orientation during locomotion by individuals with mental retardation. In D. Drouin, C. Lepine, & C. Simard (Eds.), *Active living differently. 11th ISAPA Proceedings* (pp. 84-92). Quebec: Institut de Readaptation en Deficience Physique de Quebec.
- Ortiz, M., Alencar, L., Guimel, R., & Nascimento, C. (2003). Therapeutic swimming – Water as facilitating element in human development. In M. Dinold, G. Gerber, & T. Reinelt (Eds.), *Adapted physical activity. 13th ISAPA* (pp. 261-270).
- Vienna, Austria: Austrian Federation of Adapted Physical Activity.
- Porto, E., Scudeler, F., & Spada, C. (1999). Physical education on the Methodist University of Piracicaba: Reflecting the adapted physical education discipline. In D. Drouin, C. Lepine, & C. Simard (Eds.), *Active Living Differently, 11th ISAPA Proceedings* (pp. 232-235). Quebec: Institut de Readaptation en Deficience Physique de Quebec.
- Renwick, R., Brown, I., & Raphael, D. (2000). Person-centered quality of life: Contributions from Canada to an international understanding. In K. D. Keith & R. L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives of quality of life* (pp. 5-21). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Rieger, A. (2004). "Make it just as normal as possible with humor." *Mental Retardation*, 42, 427-444.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Sherrill, C., & DePauw, K. P. (1997). Adapted physical activity and education. In J. D. Massengale & R. A. Swanson (Eds.), *History of exercise and sport science* (pp. 39-108). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shogan, D. (1998). The social construction of disability: The impact of statistics and technology. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 269-277.
- Steadward, R. D., Wheeler, G. D., & Watkinson, E. J. (Eds.), (2003). *Adapted physical activity*. Edmonton, Canada: University of Alberta Press.
- Watson, S.M.R., Barreira, A.M., & Watson, T. C. (2000). Perspectives on quality of life: The Brazilian experience. In K. D. Keith & R. L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp. 59-71). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability, and health (ICF)*. Geneva, Switzerland: Author.

Author's note

Dr. Claudine Sherrill is Emerita Professor at Texas Woman's University, Denton, Tx. Also, she is the president of the International Federation for Adapted Physical Activity.

Inquiries:

Dr. Claudine Sherrill

E-mail: csherrill1@earthlink.net

Educação Física e Pessoas com Paralisia Cerebral: Proposta de Intervenção

Gilmar de Carvalho Cruz
Sueli Casteluzzi Vechiatto
Universidade Estadual de Londrina

Patricia Aspilicueta
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo—O presente estudo objetivou analisar uma proposta de intervenção da educação física orientada para pessoas que apresentam paralisia cerebral, apoiando-se no acionamento do prazer sensorio-motor. Realizou-se uma pesquisa de campo descritiva, com observação em ambiente natural e participação intensiva do pesquisador—responsável pela condução das sessões de educação física. Participaram do estudo quatro sujeitos com paralisia cerebral. Duas participantes do sexo feminino, com 12 e 18 anos de idade, e dois do sexo masculino, com 18 e 41 anos—três deles com tetraplegia e um com paraplegia. Os resultados obtidos indicam que o acionamento do prazer sensorio-motor é uma alternativa objetiva à intervenção orientada para pessoas com alto grau de comprometimento motor em decorrência de paralisia cerebral. Pessoas com paralisia cerebral podem e devem vivenciar o prazer intrínseco ao movimento corporal humano, sendo necessário, para tanto, que professores de educação física procedam ao redimensionamento de suas concepções de movimento humano.

Palavras-chaves: educação física, paralisia cerebral, prazer sensorio-motor, intervenção.

Abstract—“Physical education and people with cerebral palsy: an interventional approach.” The present study analyzes an interventional approach, which employs physical education based on sensorimotor pleasure, for people with cerebral palsy. A descriptive study was carried out, with the researcher’s intensive participation and observation in a natural environment. The researcher was responsible for leading the physical education sessions. Four subjects with cerebral palsy participated in the study: two female participants, 12 and 18 years old, and two male participants, 18 and 41 years old. Three subjects presented quadriplegia and one presented paraplegia. Results indicate that providing pleasure through sensorimotor stimulation should be a viable alternative for the rehabilitation of people with severe motor impairment due to cerebral palsy. Like everyone, people with cerebral palsy can, and should, derive pleasure through body movement. With this in mind, it is necessary for many teachers of physical education to change their concepts concerning disability and human movement.

Keywords: physical education, cerebral palsy, sensorimotor pleasure, intervention.

Introdução

Os crescentes debates em torno da inclusão social de pessoas com necessidades especiais dão à questão de sua inclusão escolar uma visibilidade que pode provocar reflexões e ações capazes de contribuir no aprimoramento dos serviços educacionais prestados a essa parcela da população. As pessoas que, no âmbito das necessidades educacionais especiais, apresentam paralisia cerebral demandam atendimento específico em decorrência do comprometimento de suas funções locomotoras, manipulativas e/ou comunicacionais.

As restrições decorrentes das interações desses indivíduos com o ambiente físico-social representam um aspecto

de interesse à implementação do processo ensino-aprendizagem a eles direcionados. Independente de se focalizar ambientes mais ou menos segregados—ou mais ou menos integrados—não se pode perder de vista que o que está em jogo é o processo de escolarização de pessoas que, no quadro das necessidades especiais, apresentam algum tipo de deficiência. Quer estejam em uma escola especial, quer estejam em uma escola comum, inseridos em uma classe regular, pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais têm que participar de propostas educacionais compatíveis com os propósitos da instituição escolar.

Durante o crescimento e maturação ocorrem muitas alterações no desenvolvimento motor considerado normal, bem como no tido como anormal. No que se refere ao desenvol-

vimento motor normal pode-se pensar em um desabrochar gradual das habilidades latentes da criança. No que se refere a crianças com paralisia cerebral também ocorre desenvolvimento, mas num ritmo mais lento (Bobath, 1978; Bobath & Bobath, 1989). Dependendo do nível de comprometimento motor, não há mais do que pequenas alterações por um longo período de tempo, e o desenvolvimento pode estacionar em um estágio muito inicial (Bobath, 1978). A importância do movimento corporal no desenvolvimento de uma criança nos permite pensar, sem grande esforço, nos prejuízos que privações de ordem motora podem representar para uma pessoa.

Mas é preciso que não se leve a efeito interpretações precipitadas no que diz respeito às possibilidades motoras de uma pessoa com paralisia cerebral. Esforcemo-nos para deixar de lado comparações entre o que é considerado normal e o que se considera anormal em termos de desenvolvimento motor. Ao se acompanhar o processo de desenvolvimento motor de uma pessoa com paralisia cerebral percebe-se que os movimentos por ela realizados expressam níveis de habilidade que podem, inclusive, traduzir elevada competência motora. Cabe, portanto, acompanharmos por Manoel (1994) ao afirmar que:

Competência significa a capacidade de execução motora num nível ótimo e suficiente para a solução do problema motor. Cada indivíduo pode apresentar um padrão de movimento com competência mesmo que não o faça exibindo o padrão mais eficiente em termos mecânicos. Neste sentido, bebês são competentes naqueles padrões de movimento que são capazes de executar. Crianças com paralisia cerebral têm alterações anatômicas importantes. Em membros superiores, isto faz com que movimentos manuais pareçam estranhos e ineficientes em relação aos padrões de crianças normais. Entretanto quando se considera o processo pelo qual elas foram capazes de resolver o problema de manipulação chegamos a conclusão que dentro das suas capacidades e limitações elas foram altamente competentes. (p.92-93)

Um bebê privado de mobilidade ou com dificuldade de se movimentar e explorar seu corpo ou que possa movimentar-se de um modo aparentemente desordenado terá dificuldade em desenvolver a percepção corporal, ou só poderá consegui-lo com muita dificuldade e depois de algum tempo. Essa característica de crianças que apresentam paralisia cerebral pode acarretar dificuldades perceptuais, levando-as a parecerem mentalmente retardadas (Bobath, 1978). Entretanto, as dificuldades ou facilidades que uma pessoa apresenta quando das interações com seu ambiente físico-social, não podem ser compreendidas exclusivamente em função de suas características constitutivas. As características desse ambiente também devem ser levadas em conta para efeito de uma compreensão mais nítida do quadro, a fim de que se

perceba possibilidades concretas de intervenção.

A falta de controle dos movimentos voluntários de um recém-nato não determina a ausência de investimento corporal do adulto por ele responsável (mãe, pai, babá ou atendente de creche, por exemplo). Ao contrário, busca-se sedimentar uma relação afetiva sustentada, entre outros aspectos, no contato corporal. Com algum tempo de intensa convivência, o choro do bebê passa a ter significado comunicacional na relação. Há choro de dor, de fome, de sono, de *quero colo*. Há também expressões faciais como sorrisos, por vezes *impagáveis*. Esta reflexão nos leva analogamente a pensarmos sobre a relação com a pessoa que apresenta paralisia cerebral a partir dos canais comunicacionais passíveis de investimento. Desta maneira, os movimentos corporais podem representar uma interessante alternativa a ser considerada.

Os movimentos corporais humanos podem assumir a condição de respostas motoras a solicitações presentes no ambiente físico-social do qual o indivíduo participa. Essas respostas motoras estão intimamente ligadas a estímulos sensoriais. Ao apontarem para uma abordagem desenvolvimentista na educação física adaptada, Seaman e DePauw (1982) mencionam que o sentido tátil—componente do sistema sensorial que recebe estímulos de receptores sob a pele—prevalece ao longo da vida como importante apoio no processo de desenvolvimento humano.

É possível encontrarmos autores que focalizam o sentido tátil em seus trabalhos. É o caso de Davis (1991), para quem o contato físico entre pessoas expressa valores biológicos, psicológicos, comunicativos e de expressão social. Montagu (1988) por sua vez, indica a existência de diferenças de ordem bioquímica entre pessoas que vivenciaram adequada estimulação tátil, em relação àquelas que não. Ele segue afirmando que “as experiências táteis desempenham um papel fundamentalmente importante no crescimento e no desenvolvimento” (p.230).

A paralisia cerebral caracteriza-se pela ausência de controle dos movimentos voluntários e pode se manifestar nos movimentos locomotores, manipulativos e/ou fonarticulatórios. As dificuldades motoras decorrentes da paralisia cerebral deveriam justificar o incremento de vivências de movimentos diversificados, principalmente se assumirmos que “as pessoas com limitações físicas devem ser incentivadas a experimentar a maior quantidade possível de posturas diferentes” (Porretta, 2004, p. 218). Porém, contraditoriamente, tende-se a um empobrecimento de suas experiências motoras.

Na opinião de Fait (1978), além dos problemas relativos ao movimento e à aprendizagem, a rejeição social pode ser o maior desafio enfrentado por pessoas que apresentam paralisia cerebral. E se levarmos em conta que “a aparência física influencia o comportamento, determinando, assim, em grande parte, a interação, a comunicação e os relacionamentos humanos” (Buscaglia, 1993, p.24), perceberemos implicações que vão do ambiente familiar àqueles que ofertam serviços profissionais a pessoas com paralisia cerebral.

É possível encontrar na literatura propostas de interven-

ção sustentadas em vivências corporais, que sugerem adequação a pessoas com restrições em seus movimentos corporais (Lapierre & Aucouturier, 1984; Aucouturier, Darralt & Empinet, 1986). Importa destacar a ruptura radical dessas propostas com referenciais teórico-metodológicos restritivos das possibilidades de movimento corporal do ser humano. Vale por em relevo, também, que “a apropriação do prazer sensorimotor no nascimento do movimento (...) deve fazer surgir na criança o desejo e o prazer do movimento e do deslocamento, apesar dos déficits orgânicos considerados freqüentemente irremediáveis” (Aucouturier et al., 1986, p.151). Essa perspectiva contrapõe-se à visão das pessoas—com paralisia cerebral, no caso—como “‘objetos quebrados’ a serem consertados por especialistas cuja prática é ainda muito segmentada e mecanicista” (Aucouturier et al., 1986, p.152).

As pessoas com paralisia cerebral—principalmente aquelas com maior grau de comprometimento motor—tendem vivenciar, ao longo de suas vidas, raros momentos de experimentação de movimentos diferentes. A prevalência de manutenção das posturas sentada ou deitada, a título de exemplo, conduz ao empobrecimento de suas interações com seu entorno. Neste sentido, uma proposta de acionamento do prazer sensório-motor pode proporcionar aos sujeitos em questão vivências de posturas pouco habituais, como desequilíbrios, balanceios e quedas, por exemplo. Estas atividades podem levar ao desejo de se movimentar e despertar o interesse da pessoa em investir no seu ambiente físico-social. É neste cenário que o presente estudo objetiva analisar uma proposta de intervenção da educação física baseada em sessões de acionamento do prazer sensório-motor junto a pessoas com paralisia cerebral.

Método

A pesquisa caracteriza-se como sendo de campo, de tipo descritivo (Triviños, 1987). O fato de se realizar observação em ambiente natural¹, aliado à participação intensiva do pesquisador para efeito da coleta de dados, indica tratar-se de um estudo com abordagem qualitativa—desprovido, por conseguinte, de hipóteses pré-estabelecidas (Thomas & Nelson, 2002).

Sujeitos

A amostra do estudo foi não-probabilística por tipicidade (Marconi & Lakatos, 1982), e constituiu-se de quatro sujei-

tos com paralisia cerebral de tipo espástica—três com tetraplegia e um com paraplegia. Dois pertencentes ao sexo feminino, com idades de 12 e 18 anos, e dois ao sexo masculino, com idades de 18 e 41 anos. De acordo com avaliação da escola dois se encontravam na fase de movimentos reflexos/rudimentares, e dois na fase de movimentos rudimentares/fundamentais. Todos necessitavam do apoio de outras pessoas na realização de tarefas motoras, como consequência das restrições definidas pela paralisia cerebral.

Local

Os sujeitos do estudo pertenciam ao quadro de alunos da Escola de Educação Especial Menino Deus – APAE, situada na zona central do município de Centenário do Sul, no estado do Paraná, local de realização da pesquisa. A coleta de dados aconteceu nas instalações da própria escola: sala de aula; pátio gramado e parque de areia.

Procedimentos

As sessões de educação física foram orientadas por um dos pesquisadores e aconteceram uma vez por semana, com atendimento individual de 30 minutos para cada um dos sujeitos, entre os meses de julho e setembro de 2000. Os comportamentos motor e vocal, e as expressões faciais (Danna & Matos, 1986) foram registrados em fitas VHS. Esse procedimento permitiu—para efeito de análise da intervenção em questão—o posterior resgate das manifestações motoras, vocais e faciais dos participantes do estudo ao longo das sessões de educação física. No decorrer das mesmas contou-se com a participação de dois colaboradores², um para ajudar no deslocamento dos alunos e outro para operar a filmadora.

As observações preliminares dos comportamentos motor e vocal, e das expressões faciais dos sujeitos do estudo serviram de referência para acompanhamento da intervenção proposta. Além dessas observações iniciais, informações obtidas junto à professora da turma e seu auxiliar contribuíram para o delineamento do perfil de cada sujeito.

A proposta de intervenção apoiou-se em atividades de acionamento do prazer sensório-motor (Lapierre & Aucouturier, 1984; Aucouturier et al., 1986). As atividades realizadas caracterizaram-se pelo investimento preponderante nos sujeitos do estudo, implicando em menor esforço de adaptação destes ao meio. Nas situações em que os sujeitos

¹ A pesquisa foi realizada na escola dos sujeitos do estudo—ambiente físico (sala de aula, pátio e parque) e social (demais alunos e professores da escola) familiares aos mesmos—e não em um ambiente estruturado especificamente para a realização da investigação

² Atuaram como colaboradores a professora responsável pela turma e seu auxiliar, ambos funcionários da escola na qual se realizou a pesquisa. Eles foram previamente informados sobre o objetivo do estudo e a proposta de intervenção, do mesmo modo que receberam orientações quanto à utilização do equipamento e posicionamento para o registro das sessões.

foram colocados em decúbito dorsal ou ventral no solo, utilizou-se forramento de borracha e/ou tecido espesso.

Resultados e Discussão

Durante as sessões, foram exploradas as possibilidades motoras dos participantes do estudo—a despeito de suas restrições motoras. Para tanto foi necessário recebê-los corporalmente, isto é, oportunizar o toque, o contato corporal, como forma de permitir-lhes progredir em seus processos de desenvolvimento a partir desse investimento relacional. Deu-se maior atenção às atividades centradas na pessoa, visto que:

O balanceio a giração e a queda, por exemplo, são atividades motoras que favorecem a entrada em ação do par equilíbrio/desequilíbrio e, por conseguinte, agem sobre o tônus da criança. Estas atividades alternadas entre tensão e repouso servem de ocasião para experimentar sensações relativas ao peso, à força centrífuga: elas tocam essencialmente a proprioceptividade (...). Por outro lado, estas atividades motoras específicas da criança, durante as quais ela experimenta muito prazer, têm um papel importante no apuramento e na modulação das percepções cinestésicas e participam enormemente na afirmação do prazer do movimento, na estruturação do esquema corporal e do prazer de existir. (Aucouturier et al., 1986, p. 148)

As atividades motoras propostas se compuseram das seguintes situações: a) situações preparatórias no solo; b) pressões simétricas (nos membros inferiores e globais, e situações de equilíbrio); c) deslocamentos no solo (auxílio à marcha). As referidas situações seguem progressão sugerida por Aucouturier et al. (1986). Apresentamos na seqüência algumas das atividades realizadas, seguindo a orientação mencionada.

Nas situações preparatórias no solo os sujeitos foram colocados na posição ventral, e seus corpos foram pressionados, com as mãos, o máximo possível (Figura 1). Seguiu-se girando de um lado para outro, virando-os sobre o dorso e sobre o abdômen. Foi importante atentar às suas reações—gargalhadas e variações tônicas³—a tais manipulações. Nas pressões simétricas dos membros inferiores os sujeitos foram colocados em decúbito dorsal, com as pernas flexionadas, sendo então realizadas pressões rápidas, com

as mãos, sobre o dorso de seus pés (Figura 2).



Figura 1. Situações preparatórias no solo.



Figura 2. Pressões simétricas nos membros inferiores.

Ainda em nível de pressões simétricas—nas pressões mais globais, relacionadas ao corpo como um todo—os sujeitos foram envolvidos de modo simétrico. Foram efetuadas pressões prolongadas sobre tórax e dorso dos mesmos (Figura 3) que buscaram se libertar deste amplexo. A pressão exercida sobre os sujeitos proporcionou uma resistência que não os impedia de se libertarem. Nas situações de equilíbrio os sujeitos foram colocados em pé, para logo a seguir serem submetidos a desequilíbrios ântero-posteriores e laterais. Importou aqui perceber as alterações no tônus muscular em virtude da recuperação do equilíbrio (Figura 4).

Nas situações de deslocamento no solo, com ênfase no auxílio à marcha, os sujeitos ficaram inicialmente apoiados em decúbito ventral—sem qualquer contato com o solo—às costas do responsável pela condução da atividade. Este se deslocava, proporcionando aos sujeitos a sensação dos desequilíbrios laterais e o ritmo da marcha em quatro apoios (Figura 5). Na Figura 6 pode-se observar a progressão em relação à atividade anterior. Os sujeitos passaram a receber

³ As variações tônicas referem-se a variações no tônus muscular (momentos de contração e relaxamento muscular) em resposta às situações propostas na sessão.

apoio parcial. Além do apoio nas costas de quem conduzia a atividade, seus pés se apoiavam no solo, com o deslocamento para frente acontecendo de acordo com suas possibilidades.



Figura 3. Pressões simétricas mais globais.



Figura 4. Situações de equilíbrio.



Figura 5. Deslocamento apoiado.



Figura 6. Deslocamento com apoio parcial.

Apresentamos a seguir o comportamento inicial dos sujeitos⁴ e quadros—sujeito a sujeito—de seus comportamentos manifestos ao longo de cada intervenção. Estes quadros apontam as situações enfatizadas em cada sessão, e os comportamentos dos sujeitos da pesquisa que mais chamaram atenção durante a intervenção implementada.

⁴Utilizaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Luís

Luís tem 41 anos de idade, tetraplegia e fica a maior parte do tempo sentado em sua cadeira de rodas. Apresenta maior controle motor no lado esquerdo do corpo. Não consegue segurar nenhum objeto, apenas empurra-os, e possui um sério desvio na coluna vertebral. É capaz de sinalizar com os olhos tudo o que deseja e é de seu interesse. Segundo a professora da turma, o desenvolvimento cognitivo de Luís corresponde ao de crianças de 36 meses de idade.

Quadro 1. Comportamentos de Luís ao longo das sessões.

Situações enfatizadas por sessão	Comportamentos do sujeito
<i>1ª sessão</i> Primeiras aproximações Preparação no solo e pressões simétricas	Variações tônicas (alternância) Sorrisos e gargalhadas
<i>2ª sessão</i> Situações preparatórias no solo e de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) gargalhadas
<i>3ª, 4ª, 5ª e 6ª sessões</i>	Ausente*

* Luís parou de freqüentar a escola devido a complicações em sua coluna vertebral.

César

César tem 18 anos e tetraplegia, mantém-se deitado por quase todo o dia, apresentando movimentos espasmódicos relacionados a seu estado de humor. Quando vivenciava situações de desconforto seus espasmos eram intensos, acompanhados de gritos e de expressão facial que sugeria insatisfação. Suas manifestações de prazer também se faziam acompanhar por movimentos espasmódicos, mas acompanhadas de risos e uma expressão que sugeria satisfação. Segundo a professora da turma, o seu desenvolvimento cognitivo corresponde ao de crianças de 9 meses de idade.

Carol

Carol tem 18 anos e tetraplegia associada a distúrbio mental. Fica a maior parte do tempo deitada e com os joelhos flexionados junto ao tronco. Apresenta estereotípias—balança a cabeça de um lado para outro e com uma das mãos segura mechas do cabelo. Segundo a professora da turma, seu desenvolvimento cognitivo corresponde ao de crianças de 6 meses de idade.

Sirlei

Sirlei tem 12 anos e é paraplégica. É capaz de emitir alguns sons. Sinaliza com a cabeça tudo que lhe é, ou não, desejável. É entre os participantes da pesquisa, quem apresenta menor comprometimento motor. Segundo a professora da turma, seu desenvolvimento cognitivo corresponde ao de crianças de 36 meses de idade.

Quadro 2. Comportamentos de César ao longo das sessões.

Situações enfatizadas por sessão	Comportamentos do sujeito
<i>1ª sessão</i> Primeiras aproximações Preparação no solo e pressões simétricas	Variações tônicas (alternância) Sorriso
<i>2ª sessão</i> Situações preparatórias no solo e de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) sorrisos e gargalhadas
<i>3ª sessão</i> Situações de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) sorrisos e gargalhadas
<i>4ª sessão</i> Situações de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) sorrisos
<i>5ª sessão</i> Situações de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) sorrisos
<i>6ª sessão</i>	Ausente

Quadro 3. Comportamentos de Carol na sessão.

Situações enfatizadas por sessão	Comportamentos do sujeito
<i>1ª sessão</i> Primeiras aproximações Preparação no solo e pressões simétricas	Movimentos voluntários* Variações tônicas** (relaxamento)
<i>3ª, 4ª, 5ª e 6ª sessões</i>	Ausente***

* Carol levou lentamente a mão esquerda em direção ao rosto do responsável pela condução da sessão, fazendo-a deslizar suavemente.

** Chamou atenção o estado de relaxamento muscular alcançado durante a sessão, levando à interrupção momentânea das estereotípias.

*** Carol parou de freqüentar a escola devido a complicações em sua saúde.

Quadro 4. Comportamentos de Sirlei ao longo das sessões.

Situações enfatizadas por sessão	Comportamentos do sujeito
<i>1ª sessão</i>	
Primeiras aproximações	Movimentos voluntários*
Preparação no solo e pressões simétricas	Variações tônicas (alternância) gargalhadas
<i>2ª sessão</i>	
Situações preparatórias no solo e de equilíbrio	Movimentos voluntários* Variações tônicas (alternância) gargalhadas
<i>3ª sessão</i>	
Situações de equilíbrio	ausente
<i>4ª sessão</i>	
Situações de equilíbrio	Movimentos voluntários* Variações tônicas (alternância) gargalhadas e gritos
<i>5ª sessão</i>	
Situações de equilíbrio	Variações tônicas (alternância) gargalhadas
<i>6ª sessão</i>	
Situações de deslocamento	Variações tônicas (alternância) sorrisos

Na última sessão realizada, foram propostas situações de deslocamento no solo, com ênfase ao auxílio da marcha. A fisioterapeuta da escola havia informado sobre a resistência de Sirlei em assumir a posição em pé. Todavia, durante esta sessão ela foi estimulada a permanecer na posição em pé, e não emitiu qualquer comportamento que sugerisse resistência ou desconforto nas situações de deslocamento. Ao contrário, pôde-se observá-la sorrindo enquanto as vivenciava. Talvez a relação estabelecida ao longo das sessões de educação física tenha determinado este comportamento.

À luz dos resultados obtidos cumpre ressaltar que as situações que envolveram equilíbrio/desequilíbrio, acompanhadas por balanceios, giros e quedas, foram as que permitiram observar—principalmente por intermédio das gargalhadas que as acompanharam—mais intensas manifestações de prazer pelos participantes da pesquisa. Não se pode perder de vista, no entanto, que para tanto foi necessário organizar o ambiente de intervenção de modo que se pudesse transmitir segurança aos sujeitos, na adoção de posturas e realização de movimentos que lhes eram pouco habituais. Neste sentido, a presença de colaboradores foi um fator de irrefutável importância.

A despeito do tempo relativamente curto destinado à implementação da intervenção proposta, os comportamentos expressos pelos sujeitos—gargalhadas, variações tônicas e alguns movimentos voluntários—denotaram respostas favoráveis aos procedimentos adotados nas sessões de

educação física. Do ponto de vista da qualidade das interações estabelecidas entre eles e o ambiente físico-social, foi possível obter respostas às situações sugeridas em cada sessão. Este aspecto é particularmente interessante em se tratando de uma proposta de intervenção assentada no movimento corporal humano orientada para pessoas com paralisia cerebral, que apresentam alto nível de comprometimento motor.

Considerações Finais

Durante as reflexões iniciais a respeito deste trabalho, pensava-se em analisar a influência da organização do ambiente de aprendizagem motora junto a pessoas com paralisia cerebral. No entanto, após algumas observações iniciais dos sujeitos do estudo, percebeu-se a necessidade de suscitar-lhes sensações pouco habituais, buscando primeiramente despertar-lhes o desejo de se movimentar para a partir daí incrementar o investimento em seu entorno.

No que tange à intervenção do professor de educação física junto a pessoas com necessidades especiais, chama atenção o fato de ouvir-se—não raro—durante sua preparação profissional, em nível de graduação, comentários do tipo: *não quero trabalhar com pessoas portadoras de deficiência porque eu gosto de ver a pessoa se desenvolver*. A idéia, no mínimo equivocada, de que pessoas que apresentam algum tipo de deficiência não vivem um processo de desenvolvimento agrava-se quando as pessoas em foco têm paralisia cerebral. Essa posição pré-concebida—seja devido a questionáveis processos de preparação profissional e/ou a convicções de ordem pessoal—empobrecerá, sobremaneira, uma eventual atuação profissional orientada para pessoas com paralisia cerebral.

No caso específico do componente curricular educação física, o atendimento de alunos com uma deficiência física—com foco na paralisia cerebral—quase que encerra um paradoxo. Intervir na realidade de alunos que apresentam restrições motoras constitutivas—com implicações significativas nas interações com seu entorno social—tendo como foco o movimento corporal humano, é o desafio posto. Esse dilema nos impele a (re)pensarmos sobre a maneira como a área de intervenção profissional convencionalmente denominada educação física percebe o movimento corporal humano.

Cruz, Basso e Pimentel (2002), ao refletirem sobre a formação em educação física por conta da atuação profissional junto a pessoas com paralisia cerebral, mencionam a impossibilidade de que as mesmas participem de aulas de educação física caso o entendimento de movimento esteja assentado em determinados gestos específicos—como uma *bicicleta* no futebol, ou um saque *viagem ao fundo do mar* no voleibol. Aliás, muitas pessoas, inclusive sem qualquer tipo de deficiência, serão excluídas de aulas de educação física nesta perspectiva.

A concepção de educação física e a percepção de movimento a ela subjacente podem, por si só, facilitar ou dificultar a participação de pessoas com necessidades especiais

nas intervenções profissionais propostas pela área. Devemos de antemão focalizar o movimento e não a deficiência da pessoa. Não nos compete reverter características morfo-funcionais constitutivas de pessoas com necessidades especiais. É nossa responsabilidade profissional, no entanto, proporcionar-lhes condições de emitir respostas motoras em face das interações com seu ambiente físico-social, como, por exemplo, manipular objetos de forma cada vez mais habilidosa.

Em se tratando do atendimento destinado a pessoas com grave comprometimento motor, a ruptura radical com a idéia de que se deve realizar movimentos específicos pré-estabelecidos é necessária—à medida que esta idéia ocupa espaço considerável no campo da educação física, por ocasião de sua intervenção profissional. Desta feita, desloca-se o foco de atenção profissional do sujeito que deve ser *consertado*, para o ambiente físico-social que o circunda. As adaptações que o professor de educação física deve promover implicam em um redimensionamento da própria intervenção—em sentido profundo—passando pelas concepções que a sustentam e pelo modo como se estrutura o ambiente físico-social no qual ela ocorrerá.

Deste modo, podemos assumir que o componente curricular educação física pode contribuir—dentro de sua especificidade—para a ampliação, quantitativa e qualitativa, do espaço de relação da pessoa que apresenta paralisia cerebral com seu entorno, à medida que incrementa suas interações com seu ambiente físico-social. Não se perca de vista que as expectativas norteadoras das ações profissionais implementadas devem guardar indelével relação com o sujeito a ser atendido.

O prazer intrínseco ao movimentar-se é fundamental para que a criança avance em direção a investimentos no seu ambiente físico-social. O acionamento do prazer sensorio-motor apresenta-se, por conseguinte, como alternativa objetiva à intervenção da educação física orientada para pessoas que, não obstante apresentem restrições motoras inquestionáveis, podem e devem vivenciar o prazer decorrente do movimento corporal humano.

Referências

- Aucouturier, B., Darralt, I., & Empinet, J.L. (1986). *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Bobath, K. (1978). *Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral*. São Paulo: Manole.
- Bobath, B., & Bobath, K. (1989). *Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral*. São Paulo: Manole.
- Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record.
- Cruz, G.C., Basso, L., & Pimentel, E. (2002). A formação profissional do professor de educação física diante das necessidades educacionais especiais de pessoas portadoras de paralisia cerebral. *Integração, 14, Edição Especial*, 39-41.
- Danna, M.F., & Matos, M.A. (1986). *Ensinando observação: uma introdução* (2.ed.). São Paulo: EDICON.
- Davis, P.K. (1991). *O poder do toque* (9.ed.). São Paulo: Círculo do Livro.
- Fait, H.F. (1978). *Special physical education: adapted, corrective, developmental*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1984). *Fantasma corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole.
- Manoel, E.J. (1994). Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física, 8*(1), 82-97.
- Marconi, M.A., & Lakatos, E.M. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus.
- Porretta, D.L. (2004) Paralisia cerebral, acidente vascular cerebral, (AVC) e traumatismo crânio-encefálico. Em: J. Winnick (Ed.), *Educação física e esportes adaptados* (pp.207-227). (F.A. Lopes, Trad. [da 3.ed. original]). Barueri, SP: Manole.
- Seaman, J.A., & DePauw, K.P. (1982). *The new adapted physical education: developmental approach*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- Thomas, J.R., & Nelson, J.K. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física* (3.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Nota do Autor

Endereço:

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual de Londrina

Centro de Educação Física e Desportos

Laboratório de Pesquisa em Educação Física – LaPEF

Campus Universitário – Caixa postal 6001

Londrina – Paraná

CEP 86051-970

Tel: (43) 3371-4218 / (42) 422-8676

Fax: (43) 3371-4144

E-mail: cruz@uel.br

Manuscrito submetido em fevereiro de 2004.

Manuscrito aceito em setembro de 2004.

Comportamento Social de Portadores de Síndrome de Down em Contexto de Atividade Motora Adaptada

Cristiani de França
Angela Teresinha Zuchetto
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo—O objetivo deste estudo foi analisar o comportamento social de portadores de síndrome de Down (SD), selecionando, intencionalmente, aulas com três sujeitos presentes. Para a coleta de dados foram utilizadas filmagens de sete aulas e registro cursivo. Para a análise do material foi utilizado o “Sistema de Categorias de Comportamento Social.” No relacionamento com adultos, “atender” foi a categoria mais encontrada e no relacionamento com colegas, foi “conversar” por parte de S1, “desrespeitar regras” por S2 e “respeitar regras” por S3. As categorias com maior evolução foram: “conversar com adulto e com colegas,” “compartilhar materiais” e “conversar fora do contexto.” “Isolar-se,” “recusar,” “perturbar,” “agredir fisicamente,” “brincar” e “colaborar” tiveram uma diminuição acentuada de ocorrências. Ocorreram comportamentos sociais em todas as aulas, predominando comportamentos na direção dos objetivos. A atividade motora, como mediadora, oportunizou a socialização, evidenciando comportamentos, por vezes, não observados em pessoas com esta síndrome.

Palavras-chaves: comportamento social, síndrome de Down, atividade motora.

Abstract—“Social behavior of individuals with Down syndrome within the context of adapted motor activity.” The purpose of this study was to analyze the social behaviors of three selected individuals with Down syndrome during adapted motor activity classes. For data gathering, seven classes were videotaped and content-analyzed using the “Social Behavior Categories System.” During participants’ interactions with adults, “obey an order” was the category with the highest frequency. Relative to their classmates, the categories with the highest frequencies were: “talking” (participant S1), “disrespect the rules” (participant S2), and “respect the rules” (participant S3). The categories that showed the highest incidence during their participation in the program were: “talk with adult and classmates,” “share materials,” and “talk outside the context,” “withdrawal,” “refusal,” “disturbing,” “physical aggression,” “playing,” and “collaborating.” Several other types of social behaviors occurred during the classes, particularly behaviors aimed at achieving task goals. Motor activity, used as a means for accomplishing specific goals, provided an opportunity for socialization, as well as for participants to exhibit behaviors that are not commonly observed among people with Down syndrome.

Keywords: social behavior, Down syndrome, motor activity.

Introdução

Comportamento social é um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio. A qualidade desta interação é resultante da conjugação de dados inatos com os processos de socialização (Matos, 1994). Ela acontece quando um sujeito, considerando não apenas as suas condições individuais como motivos, valores e fins, interage com o outro, de quem depende o resultado de sua ação (Costa, 1997).

Os seres humanos, embora possam obedecer as mesmas leis, adquirem um comportamento

que é único e que define a sua personalidade. Este comportamento está diretamente relacionado com as experiências levadas a efeito pelo sujeito nos primeiros grupos de desempenho [convivência] e tendo, conseqüentemente, adquirido uma história que se expressa na sua socialização. (Mosquera, 2003, p. 70)

O temperamento do indivíduo é totalmente determinado pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve (Lenhard, 1973; Vigotski, 2003). Esta influência pode ser tanto de forma direta, imediata como indireta (Vigotski, 2003).

O desejo de estudar o relacionamento social de portadores de síndrome de Down partiu da identificação da importância desta relação, visto que, esta população apresenta

um repertório limitado de comportamentos sociais.

O funcionamento intelectual abaixo da média do portador de síndrome de Down está associado à dificuldade de adaptação ou de eficiência para o indivíduo responder aos padrões de independência pessoal e responsabilidade individual e social esperados por idade e grupo cultural, assim como respostas impróprias às situações sociais e emocionais, comprometendo também o seu desenvolvimento motor, social, cognitivo, afetivo e emocional (Sherrill, 1986; Winnick, 1994; Kirk & Gallagher, 1996; Frug, 2001).

A razão de terem sido escolhidas três pessoas com síndrome de Down está na especificidade de cada uma delas, cada qual com seus estímulos, suas realidades sociais e suas reações perante o outro e pelo fato de freqüentarem o mesmo programa de atividade motora adaptada. Então, diante de todas estas diversidades firmou-se uma questão: como a atividade motora influencia no comportamento social destes sujeitos?

A atividade motora foi escolhida como foco mediador do estudo devido ao fato de ser de agradável execução e da grande importância que esta apresenta diante dos aspectos sociais, conforme afirmam Rosa e Nisio (2000); Salun e Stegun (2000); Cerutti e Zuchetto (2001); Shigunov, Rezer, Martins e Castro (2002); Cidade e Freitas (2002); Zuchetto (2002) e Zuchetto, França e Nasser (2003).

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o comportamento social de portadores de síndrome de Down em sete sessões de atividade motora adaptada.

Objetivos Específicos

Verificar as categorias do sistema de comportamentos sociais que se destacaram; identificar o tipo de aula mais adequado para otimizar o relacionamento social e identificar quais as atividades que melhor favoreceram este desenvolvimento.

Metodologia

Esta pesquisa, do tipo delineamento sujeito único, de escolha intencional, teve, como participantes: três pessoas com síndrome de Down, sendo o participante, de 23 anos, do sexo feminino descrito como sujeito 1 (S1); o participante de 14 anos, do sexo masculino, denominado sujeito 2 (S2), e o participante de 20 anos, do sexo masculino, como sujeito 3 (S3). Todos participam do programa de atividade motora adaptada há mais de três anos.

Na coleta de dados foram filmadas 25 aulas realizadas no primeiro semestre de 2003 no Programa de Atividade Motora Adaptada (Programa AMA). Destas foram selecionadas intencionalmente sete—nas quais os três participantes estavam presentes—com duração de uma hora e trinta minutos. Para registrar sistematicamente as ocorrências ao longo das aulas, inclusive os diálogos, foi utilizado o registro cursivo (Danna & Matos, 1982).

Os dados foram analisados a partir do registro cursivo e complementado pelo Sistema de Categorias de Comportamento Social (Batista, 1999). Este sistema analisa o relacionamento com adultos e com os colegas analisando os comportamentos na direção e contrários aos objetivos propostos.

Além dos três sujeitos investigados, estavam presentes nas aulas uma aluna de 19 anos, com distúrbio de comportamento, um aluno portador da síndrome de Angelman de 14 anos, um com 26 anos com paralisia cerebral do tipo atetósica e sem deficiência mental e um aluno com autismo de 15 anos. Para melhor compreensão deste contexto, o Quadro 1 demonstra os temas das aulas analisadas, o total de alunos presentes e o número de auxiliares.

Quadro 1. Aulas analisadas para o presente estudo.

Tema da aula	Número de participantes	
	Alunos	Acadêmicos
1 Ritmos	4	1
2 Atividades lúdicas (Páscoa)	6	7
3 Recreação	6	8
4 Atividades variadas com arcos	4	1
5 Expressão corporal	4	1
6 Travessuras (atividades variadas)	5	7
7 Atividades com bolas (passes, arremessos e boliche)	5	1

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados são apresentados individualmente. As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam os resultados obtidos com a adequação às categorias de comportamentos sociais, sendo respectivamente do sujeito 1, 2 e 3.

A partir da análise dos dados foi observado que, em relação à categoria atender às solicitações do adulto, a qual está inclusa nos comportamentos na direção dos objetivos propostos, o S1 foi o que menos oscilou no número de ocorrências, apesar de o S3 ter atendido quase cem vezes mais no total das ocorrências das sete aulas analisadas. O S1 teve maior êxito na aula de atividades com arcos, podendo ter se destacado nesta aula pelo fato dos outros dois terem deixado de realizar algumas propostas por dificuldade motora. O S2 e o S3 se destacaram neste comportamento na aula de recreação. De acordo com Pueschel (1993), por meio de atividades recreativas, o portador de síndrome de Down pode

beneficiar-se no senso de realização, consciência corporal, desafios físicos e mentais, melhoria da auto-estima, participação na comunidade, oportunidade de competir, expressão criativa, chance de fazer amizades, passatempo e exercícios. O S1 e o S3 demonstraram maior interesse na aula de ritmos, apesar de não terem obtido o maior número de ocorrências da categoria “atender.” Conforme Pueschel (1993, p. 229)

“muitas crianças com síndrome de Down têm um ótimo senso rítmico.” Destaca-se que o S1 precisou ser bastante estimulado para cada ocorrência deste comportamento. Já o S2 foi conduzido em grande parte destas ocorrências, com exceção das atividades de dança, as quais realizava espontaneamente. O S3 demonstrou espontaneidade na maior parte das ocorrências deste comportamento.

Tabela 1. Sistema de categorias de comportamentos sociais – Sujeito 1.

Relacionamento com adultos							
	Aula						
<i>Comportamentos na direção dos objetivos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com adulto	42	17	41	66	17	14	80
Atender	95	79	82	110	55	56	71
Solicitar	15	2	2	17	2	1	13
Colaborar	4	1	1	2	—	1	—
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Chamar repetidamente	—	—	—	—	—	—	—
Conversar fora do contexto	—	—	2	17	3	2	17
Recusar proposta	8	15	39	18	2	5	9
Agredir	—	2	1	—	—	—	—
Relacionamento com colegas							
<i>Comportamentos na direção dos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com colegas	36	14	32	85	19	12	123
Compartilhar materiais	2	—	3	11	4	—	10
Respeitar regras	7	6	6	8	4	6	10
Brincar	17	19	17	15	6	2	11
Ajudar colegas	1	—	—	24	1	1	4
Mostrar assertividade	7	4	4	9	3	—	5
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Isolar-se	—	—	4	—	—	1	—
Opor-se a compartilhar	—	—	—	—	—	—	—
Desrespeitar regras	1	2	8	6	—	—	7
Vangloriar-se	—	—	—	—	—	—	1
Zombar	—	—	—	—	—	—	—
Perturbar	—	—	—	—	2	—	—
Agredir Fisicamente	1	—	—	1	—	—	—

Nota: aula 1: ritmos; aula 2: atividades lúdicas; aula 3: recreação; aula 4: atividades com arcos; aula 5: expressão corporal, aula 6: travessuras e aula 7: atividades com bolas (passes, arremessos e boliche).

Tabela 2. Sistema de categorias de comportamentos sociais – Sujeito 2.

Relacionamento com adultos							
	Aula						
<i>Comportamentos na direção dos objetivos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com adulto	7	17	9	19	7	3	16
Atender	76	95	106	96	50	20	71
Solicitar	1	3	1	5	—	—	—
Colaborar	1	—	1	—	—	—	—
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Chamar repetidamente	—	—	—	—	—	—	—
Conversar fora do contexto	—	—	1	—	—	—	2
Recusar proposta	17	25	36	29	6	11	15
Agredir	1	—	2	—	—	—	—
Relacionamento com colegas							
<i>Comportamentos na direção dos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com colegas	5	1	—	12	4	2	20
Compartilhar materiais	2	1	4	12	3	—	12
Respeitar regras	7	4	4	12	5	8	11
Brincar	14	10	7	5	3	2	6
Ajudar colegas	1	—	—	2	—	—	1
Mostrar assertividade	4	1	1	—	4	—	—
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Isolar-se	3	1	9	1	1	—	1
Opor-se a compartilhar	—	—	—	—	—	—	—
Desrespeitar regras	7	3	40	4	—	5	3
Vangloriar-se	—	—	—	—	—	—	—
Zombar	—	—	—	—	—	—	—
Perturbar	3	—	1	—	2	—	—
Agredir Fisicamente	1	—	6	—	—	—	—

A categoria “recusar proposta” refere-se a dizer que não vai atender às solicitações, demorar em atender, “emburrar” diante da solicitação e dizer que quer outra atividade como forma de recusa. Esta categoria teve um número de ocorrências bastante inferior em relação à categoria anterior. O S3 foi o que menos recusou e o S2 o que mais recusou. Os principais motivos de recusa foram por: dispersar-se da atividade; cansar fisicamente (principalmente o S3 que participava de aulas de natação, outro módulo do programa AMA, antes das aulas); atividades monótonas; dificuldades motoras em alguns movimentos; dificuldades de interpretação das explicações; desrespeito a algumas regras; espera de um estímulo de algum acadêmico que não ocorreu, demora no atender às solicitações. Os acadêmicos ministrantes e auxiliares não podiam deixar o S2 sozinho, pois logo se dispersava e recusava a proposta. Em muitas situações de recusa o S1 mostrava-se melindrado e firmava-se em uma posição, sendo necessário muito estímulo e paciência para ele voltar a atender a proposta. De acordo com a afirmação de Sherrill (1986), pessoas com síndrome de Down resistem às

mudanças e apresentam certos momentos de teimosia. Para Fernandes (1997, p. 194) estudos vêm comprovando “que, apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunham uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.” O S1 e o S2 obtiveram um número expressivo da categoria recusar na aula de recreação, sendo que a mesma teve o maior número de acadêmicos auxiliando. O S3 teve mais recusas na aula com atividades lúdicas. Curado (1999, p. 24), em uma pesquisa sobre o desenvolvimento de crianças com trissomia 21 concluiu que, de forma geral, “a qualidade lúdica destas crianças é tendencialmente baixa” e, Curado, Neto e Kooij (1997, p. 96) complementam esta opinião relatando que as pessoas com síndrome de Down “apresentam uma atitude de expectativa (repetindo muito as mesmas ações); hesitando na escolha da atividade e na seleção dos materiais; variando pouco os elementos de jogo e distraindo-se facilmente (ao menor estímulo).”

Tabela 3. Sistema de categorias de comportamentos sociais – Sujeito 3.

Relacionamento com adultos							
	Aula						
<i>Comportamentos na direção dos objetivos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com adulto	4	19	7	5	—	2	8
Atender	106	85	166	72	30	64	93
Solicitar	—	—	—	—	—	—	—
Colaborar	—	1	1	—	—	—	—
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Chamar repetidamente	—	—	—	—	—	—	—
Conversar fora do contexto	—	—	1	—	—	—	2
Recusar proposta	—	7	3	2	1	1	2
Agredir	—	—	—	—	—	—	—
Relacionamento com colegas							
<i>Comportamentos na direção dos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Conversar com colegas	3	3	4	3	—	—	11
Compartilhar materiais	1	—	3	—	—	—	31
Respeitar regras	11	5	19	8	3	8	11
Brincar	15	8	12	4	2	3	01
Ajudar colegas	3	—	2	2	—	—	3
Mostrar assertividade	4	1	3	1	—	—	6
<i>Comportamentos opostos aos objetivos propostos</i>	1	2	3	4	5	6	7
Isolar-se	1	2	—	—	—	—	—
Opor-se a compartilhar	—	—	—	—	—	—	—
Desrespeitar regras	—	—	—	1	—	—	2
Vangloriar-se	—	—	—	—	—	—	—
Zombar	—	—	—	—	—	—	—
Perturbar	—	1	—	—	—	—	—
Agredir Fisicamente	—	—	—	—	—	—	—

A categoria “conversar com adulto” está relacionada a chamar o adulto para mostrar algo (de forma não repetitiva), contar algo e elaborar faz-de-conta, todos estes comportamentos no contexto da atividade em desenvolvimento. Psicólogos enfatizam os “relacionamentos da criança com os adultos que cuidam deles e consideram essas interações como a base principal do desenvolvimento emocional e cognitivo” (Bowlby; Freud; Watson citados por Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995, p. 137). Cada sujeito obteve mais ocorrências desta categoria em aulas diferentes, sendo que o S1 na aula com bolas e o S2 na aula de atividades com arcos, ambas com um número de participantes menores que das outras aulas. O S3 conversou mais na aula de atividades lúdicas e foi o sujeito que menos conversou no total das aulas analisadas. O S1, obteve um número discrepante desta categoria em relação aos seus colegas, e junto com o S2, ambos conversaram com adultos em todas as aulas; já o S3 não o fez na aula de expressão corporal. Foi considerado

“conversar com adulto” quando os sujeitos: solicitavam algo como colocar uma música ou repetir a atividade; cumprimentavam algum acadêmico quando chegavam, e depois de ter executado alguma atividade com êxito; falavam algo para o grupo em relação à atividade; quando repetiam consignas faladas pelo ministrante; quando respondiam, perguntavam ou comentavam algo no contexto da aula; continuavam a conversa iniciada pelos acadêmicos; realizavam algum gesto para responder as perguntas dos responsáveis e quando respondiam com apenas “sim” ou “não.” Na brincadeira de “estátua” o S1 participou ativamente, conversando bastante sem sair do contexto. Apesar de ter sido o que mais conversou com adulto, o S1 não iniciava uma conversa e normalmente apenas respondia o que os responsáveis perguntavam. Suas frases eram curtas ou apenas palavras e, às vezes sem sentido, com o diálogo iniciado pelos acadêmicos. Sua conversa limitava-se a: “Anda!”, “Mais um!”, “Que desconfiada!”, “Estátua!”, “Pipoca!”, “Vem aqui!”, “Pro outro

lado!”, “Devagar!” e “Isto é incrível!” A conversa do S1 caracterizava-se por comentários espontâneos e solicitações, o que de acordo com Mussen et al. (1995) é característico de crianças com 3 anos de idade, sendo necessário lembrar que o S1 tem 23 anos. Apesar de um repertório de linguagem limitado, o S1 tem um relacionamento social satisfatório com os adultos. “O atraso na **aquisição da fala e linguagem** [grifo do autor] constitui um dos maiores problemas encontrados pelos pais de crianças com síndrome de Down. E, a assistência de um profissional especializado nos problemas de comunicação é muito importante para auxiliar a família a verificar as dificuldades da criança e orientar quanto a melhor forma de estimulá-la em casa” (Mantoan, 1992, p. 65). Já o S2 dialogava com frases maiores, mas a dificuldade em entendê-lo foi maior, falava baixo e apresentava certa debilidade na dicção; resultados semelhantes foram encontrados por Pick e Zuchetto (2000), os quais podem estar relacionados com a síndrome (Winnick, 1994). Os três sujeitos conversavam com os adultos dando prioridade àqueles que os ouviam mais. “A linguagem que os adultos usam com as crianças fornece-lhes informações sobre a maneira própria de categorizar os fatos. Assim, parece que há uma relação recíproca entre a linguagem e a cognição” (Mussen et al., 1995, p. 229).

Na categoria “conversar com colegas” está incluso também comportamentos como falar sobre outros colegas e fazer solicitações aos mesmos. Houve uma considerável evolução no número de ocorrências desta categoria de acordo com a análise dos sujeitos, sendo que na aula de atividades com bolas houve um melhor desempenho desta categoria por parte dos três sujeitos. Bronfenbrenner citado por Krebs (1995, p. 31) considera que uma “relação é obtida sempre que uma pessoa prestar atenção ao comportamento de outra pessoa, ou participar com ela em alguma atividade,” e Mussen et al. (1995) consideram que as relações com os companheiros servem de protótipos para relacionamentos adultos. É importante destacar que as atividades desta aula estimulavam mais o contato social entre os participantes e que eles tiveram mais oportunidade para realizar este comportamento, visto que esta aula foi composta por poucos adultos. O S3 não conversou em nenhum momento com seus colegas na aula de expressão corporal e de travessuras. Isto aconteceu com o S2 na aula de recreação. A aula em que o S1 menos conversou com colegas foi a de travessuras. As principais situações em que os sujeitos conversaram com os colegas foram: no início das aulas ao cumprimentarem-se; quando falavam para o grupo algo relacionado à atividade ou conversavam com colegas em algumas situações, nas quais era necessário este diálogo para participar da atividade e sugeriam algo para seus colegas executarem. Os três sujeitos tiveram contato social principalmente com o participante com distúrbio de comportamento; no caso dos sujeitos 1 e 2, foi com este participante que as conversas eram mais longas e algumas delas iniciadas pelos próprios sujeitos do estudo. É importante destacar que em nenhum momento houve conversa direta entre o S1 e o S3. Em alguns momentos o S1 chamou para participar da atividade o parti-

cipante com paralisia cerebral, o portador da síndrome de Angelman ou S2, mas o contato direto maior aconteceu na última aula analisada, onde o S1 falou o nome de todos os participantes antes de jogar a bola, havendo não só a conversa, mas também o contato visual, o que demonstrou um relacionamento social de melhor qualidade. A maioria das conversas que o S1 realizou foram comentários para todo o grupo, sendo relacionados aos colegas e aos adultos. Mussen et al. (1995, p. 394) classificam a linguagem em processos sociais na formação da amizade e consideram como o primeiro processo a “coesão e clareza de comunicação, que se caracteriza pelo pedido e esclarecimento de uma mensagem seguida pelo esclarecimento apropriado.” Considerando esta classificação percebe-se o atraso na linguagem dos participantes deste estudo, visto que nenhum dos sujeitos analisado obteve esta coesão de comunicação descrita por Mussen et al. (1995), na maioria das vezes foram palavras soltas e os diálogos não tinham respostas apropriadas.

A categoria “conversar fora do contexto” refere-se ao aluno dirigir-se ao adulto fora do contexto das atividades em desenvolvimento. S3 não conversou fora do contexto em nenhum momento das aulas analisadas. S2 comportou-se desta forma apenas em duas aulas, uma vez na aula de recreação e duas vezes na aula com bolas. Já o S1 só não conversou fora do contexto nas duas primeiras aulas analisadas. Este sujeito destacou-se para tal comportamento na aula de atividades variadas com arcos e na aula com bolas. Ele demonstrou este comportamento em várias situações, uma delas quando falava palavrões, e das outras vezes falando apenas frases para o grupo—as já citadas anteriormente. O S2 conversou fora do contexto quando estava disperso da atividade, quando a acadêmica ministrante pedia a ele para “recitar uma poesia,” falava sobre “mosquitos” e sobre as atividades realizadas em casa.

A categoria “solicitar” refere-se a fazer pedidos, expressar interesses e desejos perante os adultos. O S3 não demonstrou solicitações no decorrer das sete aulas analisadas. De acordo com a análise do registro cursivo o S1 foi o que mais “solicitou,” fazendo-o em todas as aulas, enquanto o S2 não “solicitou” nas três últimas aulas analisadas. As principais formas em que os sujeitos apresentavam este comportamento foram quando: demonstravam preferência em determinado repertório musical; pediam para repetir a atividade; reclamavam quando alguma atividade que estavam gostando havia terminado ou solicitavam a mudança da mesma; solicitavam algum objeto para os acadêmicos; pediam para realizar atividades realizadas em outras aulas, às vezes de anos anteriores, demonstrando uma boa memória; demonstravam impaciência esperando por uma música e pediam para os acadêmicos participarem. Esta categoria destacou-se na aula de atividades com arcos.

A categoria “colaborar” caracteriza-se pelo aluno propor-se a ajudar nas atividades (na distribuição e recolhimento de materiais); ajudar sem ser solicitado pelo adulto, propor regras de convivência entre outros comportamentos. Foram poucas as ocorrências desta categoria, sendo que o S1 foi o que mais colaborou, obtendo o maior número de ocorrências.

as na aula de ritmos. De acordo com Oliveira (2001, p. 63), “os jogos em grupo estimulam atitudes de cooperação e respeito mútuos, podendo ser utilizados para o desenvolvimento cognitivo, social e moral.” Os sujeitos colaboraram principalmente no recolhimento de materiais.

A categoria “ajudar colegas” está relacionada a dar dicas de solução de tarefas, “soprar” resposta correta, colaborar na execução de tarefas, entre outros comportamentos. O S1 foi o que mais ajudou colegas, destacando-se na aula de atividades variadas com arcos. Os sujeitos demonstraram este comportamento quando auxiliavam na execução das atividades, especialmente nos momentos de “pagar prenda” ao incentivarem seus colegas, acompanhando-os com palmas, quando estes cantavam alguma música e nos momentos em que pegavam materiais para os mesmos. Segundo Lenhard (1973, p. 59) “a vida social envolve necessidade de cooperação, tanto no sentido positivo, isto é, para se conseguir o que isoladamente não se consegue, como também para impor limites à competição e aos conflitos.”

A categoria “compartilhar materiais” refere-se a concordar com a utilização conjunta de objetos e dá-los aos colegas. O S2 compartilhou materiais apenas uma vez a menos que o S3, só não executando na aula com atividades variadas. No entanto, o S3 não compartilhou materiais em quatro aulas e na última aula analisada obteve o maior número considerando todas as outras aulas, superando também seus colegas, se analisada cada aula separadamente. As situações em que os sujeitos compartilharam foram semelhantes, como nas atividades em que era necessário compartilhar algum tipo de material para executar corretamente. Em outra atividade de executar passes de bola utilizando variações, os sujeitos tinham a escolha de passar para a acadêmica, para a professora responsável ou para algum colega, então, o S3 destacou-se por dar preferência na maioria das suas jogadas para os colegas, obtendo o triplo do número de ocorrências, se comparado aos outros sujeitos. O S1 também compartilhou materiais ao entregar à sua colega com distúrbio de comportamento uma bola, assim como fez o S2.

O comportamento “mostrar assertividade” caracteriza-se pelo aluno dizer que é seu, defender-se de ações indevidas dos colegas e lembrar regras a eles. O participante que mais mostrou assertividade foi o S1, sendo que só não o fez em uma aula. Os comportamentos adequados a esta categoria foram quando os sujeitos lembravam regras aos colegas; nas reclamações de atitudes indevidas dos colegas quando se afastavam, como forma de defesa, dos colegas que os abraçavam com força excessiva que jogavam materiais com a força ou aproximavam-se demonstrando uma possível agressão. Todos os sujeitos demonstraram receio perante a aproximação do participante com síndrome de Angelman. Apesar deste sujeito demonstrar afeto, ele não tem controle de seus gestos, às vezes machucando-os, resultando no afastamento de alguns colegas. Todavia, estes “medos, culpas e outras motivações sociais são características de qualquer indivíduo, sendo necessário conhecer como foi à socialização para melhor entender o comportamento como um todo” (Mosquera, 2003, p. 72).

O veículo básico para o desenvolvimento de relações com os companheiros é a brincadeira (Mussen et al., 1995). Neste estudo a categoria “brincar junto com o colega” refere-se a usar junto, regular a atividade pela do colega, olhar e rir, entre outros. No somatório das ocorrências desta categoria, o S1 foi o que mais brincou com os colegas, seguido de S2 e depois S3. De acordo com Olivier e Zuchetto (1998, p. 16) o “brincar possibilita a criança interagir com o meio, socializar-se e incentiva o seu desenvolvimento neuro-psicomotor.” De acordo com estas autoras (1997, p. 214) “as crianças com deficiência mental precisam brincar com outras crianças para socializarem-se e promover o seu desenvolvimento. Precisam transpor limites, criar, relacionar, fantasiar, isto é possível nas brincadeiras, pois quando se brinca tudo é possível, o irreal passa a ser real num mundo onde a fantasia auxilia na realidade.” Os sujeitos brincaram em todas as aulas, sendo que as que eles mais brincaram foram a aula de ritmos, atividades lúdicas e recreação, respectivamente. Os comportamentos relacionados a brincar são importantes e necessários aos alunos para eles se socializarem e aceitarem com mais facilidade todas as regras, normas e jeitos de viver que fazem parte do seu meio (Mantoan, 1992). Desta maneira, os comportamentos que se destacaram para esta categoria foram quando: observavam atentamente seus colegas enquanto estes executavam as atividades; sorriam na escolha de seus colegas; batiam palmas com algum colega comemorando a execução correta da atividade, acontecendo na maioria das vezes com a colega com distúrbio de comportamento; brincavam com objetos em conjunto; sorriam assim que algum colega falava algo engraçado; instigavam algum colega a participar da atividade; abraçavam os colegas ou retribuía os abraços; recebiam beijos dos colegas e sorriam e quando imitavam as atitudes de alguns colegas que julgavam engraçado. Percebe-se que os três sujeitos observaram os colegas atentamente, às vezes até imitando-os, o que vai ao encontro de Singer (citado por Mayer & Krebs, 1999, p. 51) que afirma que “as crianças aprendem por imitação e durante as interações sociais podem modificar seu comportamento como resultado do modo como as outras pessoas do grupo estão reagindo.” Em relação ao comportamento imitativo encontrado, Mosquera (2003, p. 75) denomina como dependente do modelo, “que requer um par ou dade, e acontece quando uma pessoa se identifica com um líder ou outra pessoa significativa. A resposta da pessoa-chave provoca a resposta de seu seguidor, envolvendo aqui aspectos que vão desde a imitação mais simples até a imitação mais complexa e refinada.” Este autor considera o aspecto da cópia como importante em termos sociais, porque leva a entender como a percepção do comportamento de alguém pode apresentar para as pessoas um modelo típico, provocado por uma ambiência na qual é preciso desenvolver e ser superado.

Em relação ao comportamento de respeitar existem duas categorias: “respeitar regras” e “desrespeitar regras.” Incluso na categoria “respeitar regras das atividades” está respeitar a alternância de turnos. Os sujeitos respeitaram regras em todas as aulas analisadas. O S1 foi o que mais

respeitou e o S2 o que mais desrespeitou. É importante considerar que o número de ocorrências da categoria “respeitar” foi maior que “desrespeitar” e esta última não ocorreu em algumas das aulas analisadas. Em um estudo feito por Gutierrez Filho (2000, p. 62) no meio aquático com crianças com síndrome de Down, foi encontrada a categoria “respeito às regras,” esta possibilitou notar aos poucos a “compreensão e o maior cumprimento das normas da sessão, pois os participantes passaram não só a cumpri-las, mas também a controlar aqueles que não as cumpriam, seja professor ou aluno.” Esta compreensão das normas também foi encontrada neste estudo, visto que o número de ocorrências desta categoria manteve-se mais estável e menor nas últimas aulas analisadas, com exceção da aula de atividades com bolas (passes, arremessos e boliche), na qual tentou-se desafiá-los acrescentando regras em cada atividade. Foram duas as situações principais em que os sujeitos respeitaram as regras: quando esperavam os colegas terminarem a execução da atividade, para então realizarem e nos momentos em que prestavam atenção na explicação da proposta pelos acadêmicos ministrantes. As situações de desrespeito às regras também foram semelhantes para os três sujeitos, sendo inversas às anteriores. Outro comportamento que demonstrou desrespeito às regras foi encontrado por parte do S1 e S2: gritos ou ruídos excessivos. A dinâmica do jogo favorece a criação e/ou compreensão de regras obtendo convivência adequada em grupo; a construção de autoconceitos; permite que o aluno compreenda ordens, respeite o direito do outro, estabeleça relações, siga normas e regras, acostumando-se a ganhar e perder em interação com o grupo (Salun & Stegun, 2000 e Oliveira, 2001).

A categoria “isolar-se” caracteriza-se pelo aluno não apresentar iniciativa de contato com os colegas ou atuar voltado para objetos, sem dirigir-se aos colegas. Lenhard (1973) caracteriza o isolamento como ausência de contatos, classificando como isolamento total, aquele com ausência ou infreqüência de qualquer contato e isolamento parcial, relativo a certas categorias de pessoas ou grupo. Segundo Dodge, Murphy e Buchsbaum citados por Mussen et al. (1995, p. 375) “as crianças que se isolam socialmente—que não interagem com as outras crianças—freqüentemente não dispõem de competência social. Elas também não possuem conhecimentos sócio-cognitivos, tais como detectar as intenções dos outros.” O sujeito que mais se isolou foi o S2. O número de ocorrências do S1 e S3 foi baixo em relação ao do S2. Foi adequado à categoria “isolar-se” quando os mesmos afastavam-se do convívio social caminhando em direção à janela ou indo sentar no banco, localizado no canto da sala e quando se recostavam junto à barra, recusando a proposta. Existem diversas formas de fazer com que os alunos adquiram habilidades sociais para que não ocorra mais o isolamento social. Mussen et al. (1995) defende o fato destes comportamentos serem resolvidos com incentivo e reforço dos colegas, havendo mais êxito do que a intervenção dos adultos. Para os mesmos autores (p. 375) “quando os adultos se envolvem em interações das crianças para elogiá-las por brincarem juntas, a interação criança-criança tende a di-

minuir e as crianças dirigem sua atenção para o adulto.”

A categoria “perturbar as atividades do grupo” fazendo ruídos excessivos, por exemplo, ocorreu em apenas uma aula pelos S1 e S3, já o S2 perturbou em três aulas. Sendo que o S1 demonstrou esta categoria quando gritou durante as atividades e o S2 quando fez ruído excessivo batendo os pés no chão, impedindo S3 de conduzir-se executando a atividade e ao jogar um balão em direção a S1 e S3, atrapalhando-os na execução da proposta. O S3 interferiu na execução da atividade de pular corda.

A categoria “vangloriar-se” caracteriza-se por contar vantagem em relação aos colegas ou criticá-los. Ela ocorreu apenas 1 vez, na aula de atividades com bolas, quando o S1 criticou um colega com autismo no momento em que este se afastou do grupo.

Há duas categorias principais com enfoque na agressividade, “agredir” e “agredir fisicamente,” sendo que a primeira está relacionada a empurrar os adultos, “atacá-los” com objetos, entre outros comportamentos indevidos, e a segunda refere-se aos atos físicos como chutar, dar beliscão, empurrar, jogar objetos com força excessiva, diretamente aos colegas. Mussen et al. (1995, p. 427) citam que a “agressividade é instigada pela frustração devido à privação, punição, obstáculos ao atingimento de objetivos, sentimentos de inadequação ou ansiedade, ou ameaças à autoestima. Entretanto, a frustração nem sempre leva a agressividade, e nem todas as respostas são motivadas pela frustração.” O S3 não agrediu nenhum participante ao longo das sete aulas. Os sujeitos demonstraram este comportamento com tapas ou empurrões e principalmente quando jogavam algum objeto com força excessiva. A agressividade é considerada por Mosquera (2003) como um impulso primário e estes são básicos para a compreensão da qualidade comportamental do indivíduo. Para Matos (1994), comportamentos sociais como a agressividade e a inibição refletem, embora de diferentes modos, uma dificuldade de relacionamento com os outros.

Em um estudo com crianças portadoras de síndrome de Down, constatou-se que a prática de atividade física regular promove o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança que recebe orientações físicas de estimulação, adaptação e aprendizagem desde seus primeiros anos de vida, mantendo contínuo todo este processo (Araújo; Junior & Vargas, 1999). A estimulação direcionada às crianças com síndrome de Down é compartilhada por Dullius (1997, p. 364) que compreende que

uma maior estimulação e acompanhamento educacional com atividades motoras específicas (...) pode levar a um melhor desenvolvimento global do indivíduo, especialmente de pessoas com síndrome de Down, onde serão trabalhados especialmente o tônus muscular, (...), expressão corporal, linguagem e socialização. (Dullius, 1997, p. 364)

Conclusões

Diante dos objetivos delineados para este estudo pôde-se concluir que as aulas realizadas em ambiente mais organizado, como a aula de ritmos, atividades com arcos e atividades com bolas, possibilitaram melhor qualidade no comportamento social. Os sujeitos somente se organizaram na sala em propostas que envolviam dança, por isso foi solicitada maior exigência quanto à organização espacial nas aulas com bolas.

De acordo com os resultados, foram nas aulas com o menor número de acadêmicos auxiliares que os sujeitos mais se envolveram com os colegas e os tipos de aula mais adequados para otimizar o comportamento social foram: aula de atividades com arcos (para S1 e S2) e aula de recreação (para S3), sendo que para todos os sujeitos a segunda aula com mais comportamentos positivos foi a aula com bolas.

Uma atividade que se destacou quanto aos aspectos sociais foi a segunda atividade realizada na aula com bolas que consistia no seguinte: todos deveriam posicionar-se sentados em círculo, jogar a bola rolando para um colega, sendo que deveria ser falado o nome do colega para quem iria jogar. Nesta, comportamentos como “conversar com colegas e com adultos,” “mostrar assertividade” e “compartilhar materiais,” foram predominantes.

O S3 teve o menor número de ocorrências de comportamentos contrários aos objetivos, mas apesar disto, este apresentou um repertório social limitado, visto que o S1 foi o que mais apresentou comportamentos relacionados às categorias na direção dos objetivos propostos, obtendo quase o dobro de ocorrências que seus colegas.

As categorias na direção dos objetivos propostos relacionadas a conversar, como “conversar com adulto” e “conversar com colegas,” sobressaíram-se às contrárias aos objetivos, tanto para cada sujeito estudado como de uma forma geral.

Deste modo destaca-se a qualidade do comportamento social encontrado nas atividades de dança, onde o contato visual foi mais presente, assim como o “ajudar colegas” por iniciativa própria dos sujeitos e as solicitações para os adultos e para os colegas.

Foi possível perceber o quanto as respostas aos estímulos são diferentes para cada sujeito, assim como sua evolução em determinado comportamento, devendo ser enfatizado a importância de uma intervenção individualizada, onde além do profissional ser competente deve ter serenidade para respeitar o processo de aprendizagem de cada indivíduo pelo qual está responsável.

Considera-se que neste estudo a atividade motora teve fundamental importância quanto aos aspectos sociais, visto que os comportamentos sociais estiveram presentes em todas as aulas, predominando os na direção dos objetivos propostos. Esta, como mediadora, oportunizou a socialização, evidenciando comportamentos, por vezes, não observados em pessoas com esta síndrome como “mostrar assertividade.”

Referências

- Araújo, C., Junior, R. C. M., & Vargas, A. (1999). Crianças portadoras de síndrome de Down: natação e desenvolvimento sócio-motor. Em: Sociedade Internacional para Estudos da Criança, *Encontro Internacional para Estudos da Criança, Desenvolvimento Infantil* (p. 16) [S.L.]: SIEC.
- Batista, C. G. (1999). Observação dos comportamentos sociais de crianças com deficiência visual. Em: F. de P. N. Sobrinho et al. *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões* (pp. 115- 131). Rio de Janeiro: Dunya.
- Cerutti, T., & Zuchetto, A.T.(2001). Comportamento social de um portador de síndrome de Down durante cinco anos de atividade motora: um estudo de caso. Em: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. *Anais do Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada* (pp. 59-62). Curitiba: Sobama.
- Cidade, R. E. A., & Freitas, P. S. de (2002). *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: UFPR.
- Costa, C. (1997). *Sociologia - Introdução à ciência da sociedade* (2. ed.). São Paulo: Moderna.
- Curado, M. A. (1999). A qualidade lúdica e o desenvolvimento de crianças com trissomia 21. Em: Sociedade Internacional para Estudos da Criança, *Encontro Internacional para Estudos da Criança, Desenvolvimento Infantil* (p. 24) [S.L.]: SIEC.
- Curado, M. A.; Neto, C., & Kooij, R. Van der (1997) Comportamento lúdico da criança portadora de trissomia 21. Em: C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 83-98). Lisboa: FMH.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (1982). *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon.
- Dullius, J. (1997). Atividades motoras e desenvolvimento psicomotor com pessoas com síndrome de Down. Em: Congresso Brasileiro e Encontro Latino-Americano sobre síndrome de Down. *Da Segregação à Integração: Um processo para a construção da cidadania* (p. 364). [S.L.: s.n.].
- Fernandes, E. M. (1997). Uma proposta de educação inclusiva para portadores de retardo mental no sistema público de ensino de Duque de Caxias: um paradigma multidisciplinar. Em: Congresso Brasileiro e Encontro Latino-Americano sobre síndrome de Down. *Da Segregação à Integração: Um processo para a construção da cidadania* (pp. 190- 197). [S.L.: s.n.].
- Frug, C. S. (2001). *Educação motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal*. São Paulo: Plexus.
- Gutierrez Filho, P. (2000). A Psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com síndrome de Down. Em: Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. *Inclusão: como cumprir este dever – ANAIS* (pp. 56- 64). [S.L.: s.n.].
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1996). *Educação da criança*

- excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Krebs, R. J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano*. Santa Maria: Casa Editorial.
- Lenhard, R. (1973). *Sociologia geral* (2. ed.). São Paulo: Pioneira.
- Mantoan, M. T. E. (Org.) (1992). *Essas crianças tão especiais... Manual para solicitação do desenvolvimento de crianças portadoras da síndrome de Down*. Brasília: CORDE.
- Matos, M. D. de (1994). *Corpo, Movimento & Socialização*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Mayer, S. M., & Krebs, R. J. (1999). O perfil do comportamento agressivo em escolares da rede estadual do ensino fundamental de Santa Cruz do Sul: dentro de uma perspectiva ecológica. Em: Sociedade Internacional para Estudos da Criança, *Encontro Internacional para Estudos da Criança, Desenvolvimento Infantil* (p. 51) [S.L.]: SIEC.
- Mosquera, J. J. M. (2003). Personalidade Infantil: aprendizagem e desenvolvimento social. Em: R. J. Krebs et al. (Orgs.), *Os processos desenvolvimentais na infância* (pp. 69-80). Belém: GTR.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. (M. L. G. L. Rosa, Trad.) 3.ed. São Paulo: Harbra. (Trabalho original publicado em 1990).
- Oliveira, V. M. (2001). Educação física, jogo e deficiência mental. Em: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. *Temas em educação física adaptada* (pp. 61-66) [S.L.]: Sobama.
- Olivier, A. C. S. C., & Zuchetto, A. T. (1997). Perfil dos portadores de síndrome de Down em Florianópolis. Em: Congresso Brasileiro e Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down. *Da Segregação à Integração: Um processo para a construção da cidadania* (pp. 212-215). [S.L.: s.n.].
- Olivier, A. C. S. C., & Zuchetto, A. T. (1998). As preferências do brincar na síndrome de Down. Em: Sociedade Internacional para Estudos da Criança, *Congresso Internacional para estudos da Criança - Desenvolvimento Infantil*.(p. 16) [S.L.]: SIEC.
- Pick, R.K., & Zuchetto, A. T. (2000). Comportamentos sociais de um portador da síndrome de Down evidenciados na prática de atividade física: um estudo de caso. Em: Congresso Brasileiro sobre síndrome de Down. *Inclusão: como cumprir este dever – ANAIS* (pp. 2-13). [S.L.: s.n.].
- Pueschel, S. M. (Org.) (1993). *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. (L. H. Reily, Trad.) Campinas: Papirus.
- Rosa, A. P., & Nisio, J. di (2000). *Atividades lúdicas – sua importância na alfabetização* (1.ed. 2.tir.). Curitiba: Juruá.
- Salun, F. C., & Stegun, M. C. B. (2000). Competir ou cooperar: qual a melhor jogada? Em: Congresso Brasileiro sobre síndrome de Down. *Inclusão: como cumprir este dever – ANAIS* (pp. 232-236). [S.L.: s.n.].
- Sherrill, C. (1986). *Adapted physical education and recreation*. Boston: WCB.
- Shigunov, V.; Rezer, R.; Martins, D. F., & Castro, R. L. V. G. de (2002). O papel do esporte como uma reunião social. Em: Congresso Internacional de Educação Física, Desporto e Recreação. *Educação Física no Mercosul* (pp. 67-71). [S.L.]: A. A. Gruhn.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. (C. Schilling, Trad.) Ed.comentada. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2001).
- Winnick, J. P. (Ed.) (1994). *Adapted physical education and sport* (2.ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Zuchetto, A. T. (2002). O desenvolvimento social de um portador de distúrbio de comportamento e deficiência mental, evidenciados em 4 anos de prática de atividade motora. *Cinergis*, 3(1), 85-98.
- Zuchetto, A. T.; França, C. de, & NASSER, J. P. (2003). Atividades Esportivas: Uma opção para melhorar o desempenho Social de portadores da síndrome de autismo. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 8(1), 14-15.

Nota dos autores

O presente trabalho foi realizado no AMA/CDS/UFSC com apoio do DAEX.

Endereço para correspondência:

Angela T. Zuchetto
Rua Douglas Seabra Levier, 80/404 (Bairro Carvoeira)
CEP 88040-410 Florianópolis SC
Fone 0xx48 2345789
E-mail: zuchetto@cds.ufsc.Br

Manuscrito submetido em maio de 2004

Manuscrito aceito em agosto de 2004

Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos

Ana Claudia Palla
University of Virginia

Eliane Mauerberg-deCastro
Universidade Estadual Paulista

Resumo—Investigar as atitudes dos professores em relação ao ensino de pessoas com deficiência (PD) é ponto importante para o sucesso de qualquer método de ensino. O presente estudo tem como objetivos: avaliar (a) as atitudes de professores e estudantes de educação física (EF) em relação ao ensino de PPD em ambientes segregados e inclusivos, e (b) as expectativas sobre essa proposta. Participaram do estudo 137 indivíduos (46 professores de EF e 91 estudantes de EF). Todos os participantes responderam um questionário com escala tipo Likert. Os resultados indicam que professores e estudantes de EF apresentam atitudes semelhantes (intenção e apoio favoráveis, e expectativas positivas) em relação ao ensino inclusivo mas, no entanto, afirmam ser necessário passar por um curso de especialização. A falta de experiência com PD e a carência de conteúdos de EF adaptada na formação acadêmica são fatores que estimulam atitudes desfavoráveis ao ensino de PD pelos professores e estudantes.

Palavras-chaves: inclusão, educação inclusiva, ensino inclusivo, atitudes.

Abstract—“Attitudes of physical educators (PE) and undergraduate PE students towards teaching students with disabilities in inclusive settings.” Some researchers believe that a teacher’s attitude toward people with disabilities (PD) is the key element to the success of any teaching method. The purpose of this study was to investigate physical education (PE) teachers’ and undergraduate PE students’ attitudes, as well as their expectations, toward teaching PD in segregated and inclusive environments. The sample for this study consisted of 137 participants: 46 PE teachers, and 91 undergraduate PE students. All participants answered a Likert scale questionnaire related to attitudes and expectations. Findings indicate that PE teachers and undergraduate students show similar attitudes (positive with regard to intention, support, and expectations). However, neither teachers nor students felt confident in their abilities to teach PD in inclusive environments without first attending a specialized preparatory course. Their lack of experience with PD and the absence of APE training in the PE curricula are factors that might explain these attitudes.

Keywords: inclusion, inclusive education, adapted PE, attitudes.

Introdução

Iniciativas para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade vêm ocorrendo há anos. A busca e a aquisição de direitos iguais está cada dia mais presente no Brasil. Crenças atuais em educação especial ditam que as crianças com deficiências devem ser incluídas em todos os setores da educação, inclusive na educação física (EF). Práticas inclusivas começam a ser manifestas com ótimos resultados em ambientes educacionais, de trabalho, lazer e esporte (Mauerberg-deCastro, Palla, Campos, Cozzani, 1999; Guimarães, 2003). No entanto propostas e programas de inclusão não são suficientes para atender os aproximados 24 milhões de brasileiros (IBGE, 2000) com algum tipo de deficiência.

Modificações vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos para que as pessoas com deficiências tenham a oportunidade de participar com a população em geral. Sem que as pessoas que ocupam cargos de liderança nos setores governamental, empresarial, educacional e demais, estejam dispostas a transformar suas atitudes exclusivas e individualistas em atitudes de aceitação e inclusão, alterações ocorrerão apenas em pontos isolados. A implementação das leis e políticas públicas enfocando diversidade e igualdade de direitos devem estar atreladas com a criação de programas e parcerias com grandes empresas e meios de comunicação.

Na proposta de uma sociedade inclusiva, cabe à sociedade eliminar as barreiras físicas, pragmáticas e atitudinais

para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações, e bens necessários para o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Para incluir as pessoas, a sociedade deve ser transformada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz e responsável de atender às necessidades dos seus membros. A inclusão social se baseia nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação. É um processo que contribui para a reconstrução da sociedade atual através de transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e nas atitudes das pessoas, incluindo as pessoas com deficiências (Sasaki, 1997).

Nunca o tema da inclusão esteve tão presente no dia-a-dia da educação. A atual política educacional brasileira (i.e., nova LDB 9394/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2000) inclui, em suas metas, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular com apoio de atendimento educacional especializado. Todavia, não se trata apenas em cumprir a lei e admitir a matrícula de alunos com deficiência, o que realmente vale é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa (Guimarães, 2003).

Ao investigarmos a temática e as estratégias para a implementação da proposta de inclusão no Brasil, observamos que deve haver transformação nas atitudes e no empenho de todas as pessoas que envolvem o sistema educacional e comunidade. As leis e programas de inclusão ainda não prevêem estratégias para mudanças nas atitudes das pessoas acostumadas a discriminar minorias (Mauerberg-deCastro, 2000). Atitudes desfavoráveis de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência podem interferir em vários aspectos da aula, como o seu conteúdo, a maneira e motivação com que é ministrada e na habilidade do aluno com deficiência ajustar-se, sentir-se aceito, e conseqüentemente aprender.

Devido a relação direta entre atitudes e comportamentos, (Lambert & Lambert, 1966; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 1999), os estudos de atitudes em relação à inclusão foram essenciais no período de transição entre a educação regular e inclusiva em países da América do Norte e Europa (Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Downs & Willians, 1994; Block, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995; Tripp, French & Sherrill, 1995; Hodge, 2001; Hodge, Murata & Kozub, 2002; Hutzler, Fliess, Chacham & Van den Auweele, 2002).

Atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa onde estes sejam participantes. O professor de educação física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes (p.ex. escola regular e especial, clubes, academias, entre outros). Enquanto ensina, o professor também transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de compor-

tamento para se viver em sociedade.

Diversos fatores podem interferir nas atitudes de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência na escola regular como crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de experiências passadas (Fishbein, 1967). A quantidade de contato com pessoas com deficiência pode interferir nas atitudes de professores de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência. Professores que tiveram maior contato com pessoas com deficiência apresentaram atitudes mais favoráveis do que professores que nunca ensinaram alunos com deficiência (Tripp, French & Sherrill, 1995).

A partir da avaliação de atitudes é possível encontrar os fatores que afetam e interferem na formação de atitudes favoráveis e/ou desfavoráveis de professores, indicando como eles sentem-se em ministrar aulas para alunos com deficiência. A avaliação de atitudes também favorece a criação de estratégias de intervenção apropriadas para determinado grupo de professores de educação física em escolas e/ou programas na comunidade.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo avaliar as atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em contexto inclusivo (escola regular) e segregado (i.e., escolas e/ou instituições especializadas, clubes, entre outros). Ainda, tivemos como objetivo verificar se aspectos como grau de instrução, experiência no ensino de educação física (EF) e educação física adaptada (EFA), e o contato com alunos com deficiência interfere nas atitudes de professores e estudantes de educação física.

Método

Participantes

Professores e estudantes de educação física (n=137) participaram deste estudo. Na Tabela 1 estão presentes dados referentes ao número de participantes, idade média e sexo.

Tabela 1. Número de participantes, idade média e sexo.

	Número	Idade média	Fem.	Masc.
Professores de EF	46	31,4	27	29
Estudantes de EF	91	23,5	39	42
Total	137	27,45	66	71

Instrumento de Avaliação: Elaboração e Validação

Como no Brasil não há nenhum instrumento para avaliar as atitudes de professores de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência, foi necessária a construção de um instrumento. A construção do instrumento foi realizada em duas fases: elaboração das questões e validação do conteúdo e da estrutura (Deutsch, 1991; Block, 1995; Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995; Palla, 1997).

O instrumento foi composto de duas partes. A primeira parte contém questões referentes a informações demográficas (e.g., idade, sexo, se é PD, há quanto tempo está formado, ou ano do curso de EF, se tem ou teve experiências com PD, etc.). Na segunda parte, cujo objetivo foi avaliar as atitudes em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos e segregados, as questões foram elaboradas com base na teoria do comportamento planejado (Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995), onde quatro componentes foram considerados fundamentais na formação das atitudes: norma subjetiva, intenção, percepção de competência e atitude em relação ao próprio comportamento.

A primeira versão do instrumento de coleta de dados foi submetida à avaliação de nove especialistas na área de educação física adaptada ou especialistas na elaboração de inventários para avaliar atitudes. Aos examinadores foi solicitado que identificassem se os itens referentes a cada parte eram suficientes, claros e adequados com os objetivos do trabalho. A partir das sugestões e correções feitas pelos examinadores o instrumento final foi elaborado.

Finalmente, a segunda parte foi composta de 12 pares de questões (os mesmos 6 pares, descritos no Quadro 1, foram relacionados ao ensino de alunos com deficiência em ambiente segregado e inclusivo). Pares (versão afirmativa e negativa) foram utilizados com o objetivo de testar possíveis contradições e/ou ambigüidades nas respostas dos participantes, como sugerido por Lambert e Lambert (1966).

Respostas em cada uma das questões foram coletadas através do uso de uma escala tipo Likert de 5 pontos: 1 - concordo totalmente, 2 - concordo em parte, 3 - não tenho opinião, 4 - discordo em parte e 5 - discordo totalmente. Quando uma escala deste tipo é utilizada, os escores médios encontrados entre 1 e 2 indicam a prevalência de atitudes positivas e/ou favoráveis, os escores entre 4 e 5 indicam negação e/ou desfavorabilidade em relação ao objeto atitudinal. Indivíduos ou grupos que apresentaram resultados com escore 3 não evidenciam um posicionamento, podendo estar mais suscetíveis a mudanças (Lambert & Lambert, 1966).

Análise dos Resultados

Os dados foram analisados através de estatística não-paramétrica. As questões respondidas através da escala de Likert foram analisadas através de estatística descritiva e

freqüência de respostas. O teste qui-quadrado foi utilizado para avaliar a diferença entre os grupos, e para comprovar se existe diferença significativa entre as respostas dadas na escala de Likert em uma determinada categoria (i.e., experiência prévia em educação física e educação física adaptada).

O teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar a coerência nas respostas dos participantes nos pares de questões opostas. Neste caso ao ser encontrado no teste um valor de $p < 0,05$, este é indicativo de que a resposta dada em uma questão é diferente da resposta dada para a mesma questão na sua forma negativa, o que indica que os sujeitos foram coerentes em suas respostas. O teste de Wilcoxon foi também usado para fazer comparações entre os pares de questões no contexto inclusivo e segregado.

Quadro I. Pares de questões utilizados em cada um dos componentes para avaliar as atitudes de professores e estudantes de educação física em ambientes inclusivos e segregados.

I. Normas subjetivas

1. Eu teria apoio para ensinar pessoas com deficiência (PD).
2. Não ensinaria PD pois quem ensina PD não é valorizado socialmente.

II. Intenção em dar aulas para pessoas com deficiência (PD)

3. Eu tenho vontade de dar aula para PD.
4. Eu não tenho vontade de ensinar PD.
5. Eu me sinto motivado a dar aula para PD.
6. Dar aula para PD é desmotivante.

III. Percepção de competência

7. Eu tenho condições de ensinar PD sem precisar passar por um curso de atualização/especialização.
8. Eu preciso estudar as características das PD para estar apto a ensiná-las.
9. Para mim é fácil ensinar PD.
10. Eu tenho dificuldade de dar aula para PD.

IV. Atitude em relação ao próprio comportamento

11. Eu estou determinado a dar aula para PD.
12. Eu não decidi ainda dar aula para PD.

Resultados e Discussão

Experiências podem diferenciar as atitudes em relação ao ensino de alunos com deficiência? Conhecer as características de formação e experiência profissional de professores e

estudantes de EF (i.e., ter cursado a disciplina de EFA ou similar no curso de EF; ter ou já ter tido aluno com deficiência; a quantidade de experiência com a EF e com EFA e conhecimento sobre inclusão) é importante uma vez que o sucesso da implantação de programas para alunos com deficiência na escola regular ou especial depende da capacitação docente.

Não foi encontrada diferença significativa nas respostas dos participantes (professores e estudantes) nos contextos inclusivos e segregados quando o teste qui-quadrado foi aplicado na análise dos seguintes componentes: conhecimento sobre inclusão, a quantidade de experiência com a educação física, ter cursado a disciplina de educação física adaptada e ter ou já ter tido aluno com deficiência.

Apenas foi encontrada diferença significativa entre as respostas dos professores e estudantes quanto ao fator experiência em educação física adaptada. Este componente foi relevante nas diferenças entre os grupos apenas nas questões relacionadas à percepção de competência em ensinar (pares 7-8 e 9-10, Quadro 1). Apesar de não termos encontrado influências marcantes desses fatores no posicionamento do grupo para cada uma das questões, a seguir discutiremos a relevância de cada um deles na formação do professor e faremos algumas considerações visando caracterizar o grupo.

Embora o movimento para a inclusão escolar no Brasil tenha começado a se expandir em 1996 com implementação da Lei nº 9394, 90% dos participantes nesse estudo declararam já ter ouvido falar da proposta. Apenas 4% (5 participantes dos 137) declararam conhecer todos os princípios da proposta de ensino inclusiva. Apesar da literatura especializada em educação e educação especial enfatizar a proposta do ensino inclusivo, esta ainda fica restrita a pesquisadores e interessados na área, não atingindo professores e estudantes. A divulgação através da mídia falada e escrita, ainda não é suficiente para o esclarecimento da população dos princípios que regem uma sociedade inclusiva e da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Além do conhecimento superficial dado pelos meios de comunicação e informação veiculada “boca-a-boca” os docentes de todas as áreas de atuação precisam conhecer em detalhes os princípios que regem a proposta e os meios de executá-la. Esse conhecimento deveria ser adquirido através dos cursos superiores e demais experiências dentro da profissão.

A Figura 1 apresenta os resultados da experiência prática em educação física e educação física adaptada dos professores e estudantes, os quais atuam sob trabalho remunerado, trabalho voluntário e estágio. Na Figura 1(a) é possível observar que 52% dos estudantes possuem de 2 a 5 anos de experiência em educação física. Isto significa que eles estão tendo experiência profissional anterior ao término do curso.

Embora o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (Confef e Crefs) não aceitem o exercício de profissionais não formados, estes ainda não têm condições de fiscalizar o imenso número de profissionais de ou-

tras áreas, leigos e estudantes que atuam em inúmeras áreas da educação física. Apesar do aprendizado gerado pelas experiências práticas não supervisionadas terem seus aspectos positivos contra a não-experiência, pontos negativos existem e podem ter graves implicações na aprendizagem dos alunos e na sua segurança, e na ética profissional do professor ainda em formação. Na maior parte das vezes o estudante não possui o conhecimento dos diferentes conteúdos e estratégias para o ensino em diferentes situações, e acaba baseando o ensino de EF em experiências pessoais como atleta ou aluno nas aulas de educação física escolar ou em academias.

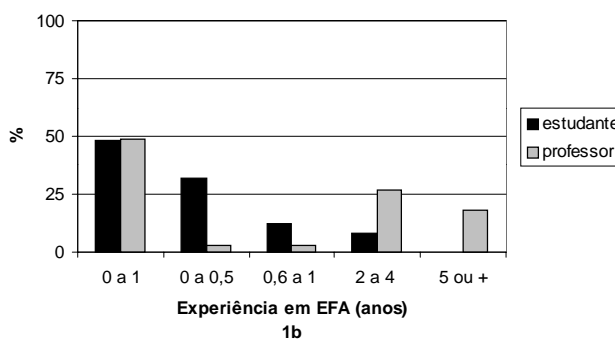
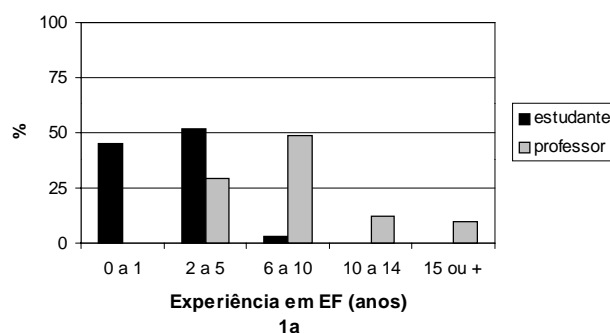


Figura 1. Porcentagem de participantes por experiência em educação física (EF)(1a) e em educação física adaptada (EFA) (1b).

Isso sem considerar que, nesta situação, há uma tendência ao conformismo e à desmotivação pela baixa remuneração. Considerando que atualmente professores e estudantes de educação física têm que lidar com uma diversidade muito grande de alunos (e.g. crianças, adultos, idosos e pessoas com deficiências, de diferentes raças, classe sociais, níveis de aptidão física, saúde, entre outras características), experiências podem ser desastrosas e comprometerem a reputação, auto-estima e motivação do profissional, bem com a motivação e a saúde dos alunos.

Além das experiências práticas com conteúdos diversos da educação física, a experiência em educação física adapta-

da e o contato com alunos com deficiência também são importantes para a formação do professor. Observando os resultados encontrados na amostra, percebemos que a experiência prática em educação física adaptada é insuficiente. 70% dos estudantes possuem menos de 5 meses e 45% dos professores não possuem nenhuma experiência prática com educação física adaptada. Considerando que 100% dos estudantes freqüentaram a disciplina de educação física adaptada no curso de educação física, a experiência em educação física adaptada provavelmente foi obtida através de estágios. Independente da qualidade dessa experiência e se esta é ou não suficiente para a boa formação do estudante, ela é superior à vivenciada pelo grupo de professores, dos quais 34% não cursaram a disciplina de educação física adaptada, porque não existia.

A implantação da disciplina de EFA no currículo mínimo de EF foi assegurada a partir da Resolução nº. 3/87 do Conselho Federal de Educação (Mauerberg-deCastro, Palla, Campos & Cozzani, 1999). Atualmente a disciplina de educação física adaptada ou similar é ministrada na maioria dos cursos de educação física das faculdades e universidades públicas e privadas brasileiras.

O conhecimento em EFA é imprescindível para todos os estudantes e professores de EF independente da sua área preferida de atuação, pois o aluno com deficiência não está somente em ambientes segregados. É comum alguém encontrar nas escolas regulares um aluno com deficiência física, ou mental, ou visual, ou auditiva, ou com distúrbios de aprendizagem (na fala ou na escrita), por exemplo.

Ensino de Alunos com Deficiência. O Contexto Interfere nas Atitudes?

Uma vez que não foi encontrada diferença significativa nas respostas entre professores e alunos de EF, os resulta-

dos aqui encontrados refletem as atitudes dos dois grupos. Generalizações só podem ser feitas na amostra que foi estudada e a aproximação com populações com características semelhantes deve ser considerada com cuidado.

Intenção, percepção de competência, norma subjetiva e atitude em relação ao próprio comportamento foram os quatro componentes enfatizados para avaliar as atitudes de professores e estudantes de EF em relação ao ensino de alunos com deficiências. Estas variáveis foram avaliadas em dois contextos: inclusivo e segregado. Na Tabela 2 estão presentes os resultados das questões relacionadas às atitudes de professores e estudantes em relação ao ensino de alunos com deficiência no contexto segregado e inclusivo.

Ambos os grupos concordaram com os componentes norma subjetiva (questões 1-2) e intenção em ensinar alunos com deficiência (questões 3-4 e 5-6) (mediana = 2). No entanto houve uma inversão no julgamento dos grupos para o componente percepção de competência em ensinar (questões 7-8 e 9-10), onde foi encontrada mediana igual a 4 o que indica discordância. No par de questões 11-12, direcionado a avaliar atitude em relação ao próprio comportamento, todos os participantes tenderam à indiferença (mediana = 3) como mostra a Tabela 2.

Não foram encontradas diferenças significativas nas respostas dos professores e estudantes quando os contextos foram diferenciados. Observa-se na Tabela 2 que os valores de média e mediana—obtidos a partir das respostas dos participantes na escala Likert—para cada uma das questões, são semelhantes (i.e., na questão 1, a mediana igual a 2 indica concordância com a questão) para o grupo de professores e estudantes nos contextos segregado e inclusivo. No entanto, esse posicionamento é questionável uma vez que a amostra não possui conhecimento suficiente sobre a proposta de inclusão, onde 90% apenas ouviu falar da mesma.

Tabela 2. Médias e medianas encontradas para as questões direcionadas para o contexto inclusivo e segregado.

Quest.	Contexto Segregado						Contexto Inclusivo					
	Professor		Estudante		Total		Professor		Estudante		Total	
	média	mediana	média	mediana	média	mediana	média	mediana	média	mediana	média	mediana
1	2,1	2	2,5	3	2,4	2	1,9	2	1,8	2	1,8	2
2	4,9	5	4,6	5	4,8	5	3,7	3	3,7	4	3,7	4
3	1,6	1	2,3	2	2,1	2	1,9	1	2,4	2	2,2	2
4	4,4	5	3,7	4	3,9	4	4,2	5	3,5	4	3,8	4
5	1,8	1	2,6	2	2,3	2	2	2	2,2	2	2,1	2
6	4,3	5	4,3	5	4,3	5	4,2	5	4,0	4	4,1	4
7	3,7	4	4,3	5	4,1	4	3,7	4	4,1	4	4,1	4
8	1,4	1	1,2	1	1,3	1	2,1	2	1,6	1	1,7	1
9	3,9	4	3,9	4	3,6	4	3,2	4	3,5	4	3,4	4
10	2,8	3	2,6	2	2,5	2	2,4	2	2,6	2	2,5	2
11*	2,6	3	3,5	3	3,2	3	2,7	3	3,1	3	2,9	3
12	2,9	3	2,6	3	2,7	3	3,1	3	2,6	3	2,8	3

* $p > 0,05$ segundo teste de Wilcoxon nos pares de questões opostas.

Houve apenas uma exceção para as questões 11 (Eu estou determinado a dar aula para PD) e 12 (Eu não decidi ainda dar aula para PD). A indiferença apontada pelos professores e estudantes neste par de questões (mediana = 3), como mostra a Tabela 2, reflete o fato de que os respondentes não lidam com situações reais de ensino de alunos com deficiência no seu dia a dia. Da maneira com que essas questões foram elaboradas, os participantes não teriam condições de hipotetizar uma situação. Não é possível estar determinado e decidido em ensinar em uma proposta que não faz parte da realidade dos participantes. Essas questões poderiam ser empregadas com um grupo de professores que receberam uma proposta real para ensinar alunos com deficiência.

Apesar dos professores que atuam em EFA em ambientes segregados terem apresentado respostas semelhantes ao restante do grupo, a proposta do ensino inclusivo é novidade para eles, independente da experiência com EFA. Os profissionais que atuam em contextos segregados são profissionais que se especializaram em EFA, portanto o fator surpresa e o desafio em ensinar alunos com deficiência em ambientes inclusivos passam a ser semelhantes para os dois grupos, independente do contexto.

Na maior parte dos estabelecimentos de ensino, os alunos geralmente são divididos por idade e/ou habilidade. Mas por mais que se tente nivelar uma turma, no contexto segregado e/ou inclusivo sempre há uma grande diversidade nas características dos alunos. Quando se ensina alunos com deficiência em ambientes segregados, tem-se uma turma onde as características dos alunos foram aproximadas, existe uma maior previsibilidade de quem é o aluno. Quando se trabalha com um ambiente inclusivo a diversidade e a diferença no nível de desempenho dos alunos são acentuados e, estes fatores acabam sendo os maiores causadores de pânico entre os professores que não sabem como lidar com as diferenças.

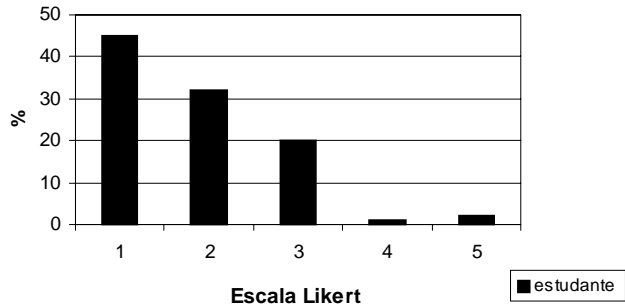
Uma vez que participantes posicionaram-se de modo semelhante para os dois contextos, as afirmações e generalizações aqui apresentadas em relação às atitudes em ensinar alunos com deficiência podem ser aplicadas para o contexto inclusivo e para o contexto segregado. Na maior parte das questões, os participantes mostraram-se coerentes em suas respostas ($p < 0,05$) e, por isso, serão descritas apenas as questões ímpares, as quais correspondem às questões em suas versões afirmativas.

A Figura 2 exibe uma tendência clara dos participantes concordarem com a questão 1 ('Eu teria apoio para ensinar PD'). Esta questão está relacionada à norma subjetiva - percepção dos sujeitos sobre o que as outras pessoas esperam que eles façam. Sabemos que o ser humano é um ser social e que age na maior parte das vezes sobre as referências comportamentais do meio no qual vive.

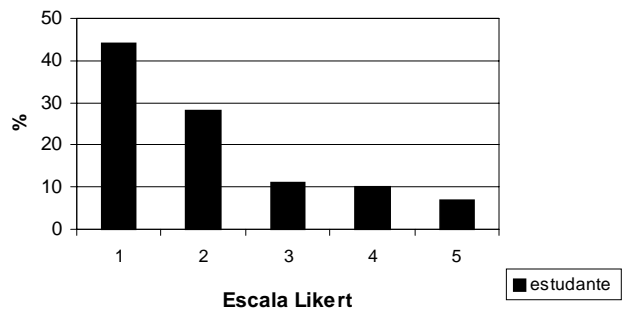
Observando esses dados fica evidente que, para esse grupo de professores e estudantes, a aprovação social não é fator importante no ensino de alunos com deficiência. Especialmente porque na nossa sociedade qualquer trabalho voltado para pessoas com deficiência é valorizado mo-

ralmente—profissionais que atuam com pessoas com deficiência são pessoas boas e admiráveis—mas financeiramente não são bem recompensadas.

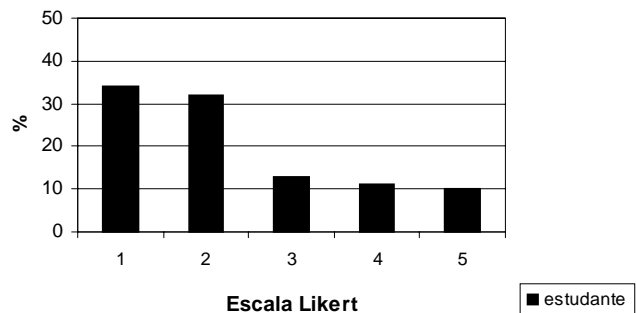
Questão 1



Questão 3



Questão 5



(Cont.).

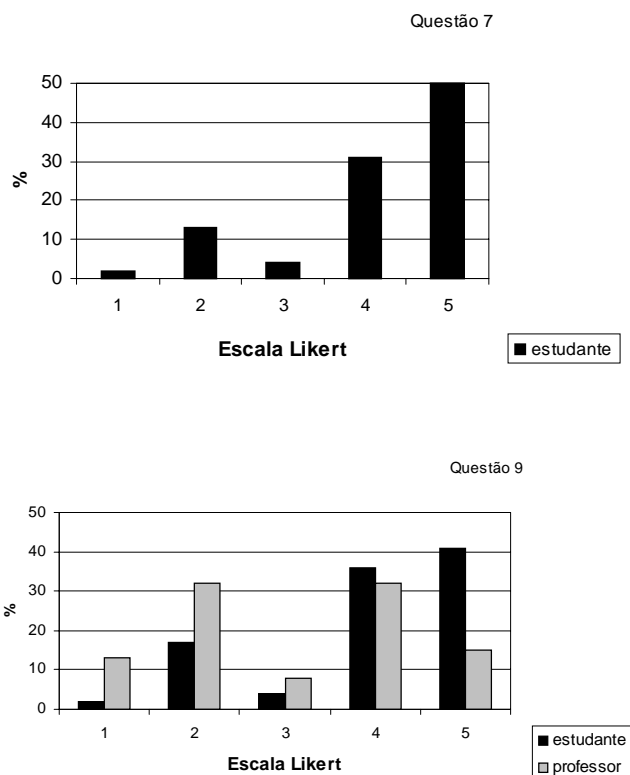


Figura 2. Freqüência de respostas na escala Likert de ambos os grupos nas questões 1 ('Eu teria apoio para ensinar PD'), 3 ('Eu tenho vontade de dar aula para PD'), 5 ('Eu me sinto motivado a dar aula para PD'), 7 ('Eu tenho condições de ensinar PD sem precisar passar por um curso de reciclagem'), e 9 ('Para mim é fácil ensinar PD').

Na maioria das vezes o trabalho com pessoas com deficiência possui relação direta com altruísmo, como se os profissionais estivessem fazendo trabalho filantrópico. Muitas vezes até os próprios profissionais acreditam nisso. Essa idéia se acentua pelo fato de que a maioria das instituições e escolas especializadas é mantida por doações e voluntariado. Existem poucos locais para o atendimento de pessoas com deficiência com recursos necessários para a boa remuneração dos profissionais. Mediante esses aspectos as oportunidades reais de trabalho em EFA são escassas.

Professores e estudantes de educação física podem ter vontade (questão 3) e estarem motivados (questão 5) em ensinar alunos com deficiência, como mostra a Figura 2, mas muitas vezes essa predisposição é barrada quando este se defronta com as reais condições e oportunidades de trabalho. Quando estudantes acabam seu curso superior e se deparam com o mercado de trabalho, vão à busca de oportunidades na área que mais dominam e onde possuem maior conhecimento. Como a educação física possui uma série de áreas de atuação (i.e., além da EFA, educação física escolar, treinamento esportivo, recreação e lazer, fitness e academia, entre outras), o aluno acaba voltando sua atenção durante o

curso para uma ou duas áreas da educação física, nas quais muitas vezes já possuía experiência antes de iniciar o curso, como no caso de ex-atletas.

Quanto são os alunos em um curso de educação física que possuem experiência prévia com alunos com deficiência? Antes de cursar a disciplina, quantos sabem que a área de EFA existe? Quantos sabem que pessoas com deficiência podem praticar esportes? Esses números são desconhecidos, mas suspeitamos que são pequenos. Estigmatização, preconceito e a atribuição de incapacidade que vêm sendo impostos às pessoas com deficiência desde séculos atrás prevalecem até hoje influenciando negativamente as atitudes e a percepção de competência de professores e dos próprios alunos com deficiência. Em alguns casos estudantes e professores de EF acabam não se interessando em ensinar alunos com deficiência por acreditarem que não tem o "dom," ou pelo fato de não quererem se submeter a possíveis situações de desafio e dificuldades. O ser humano tende a se colocar em situações onde terão oportunidades de sucesso. Uma vez dada ênfase na qualificação do professor, esse poderá se sentir confiante e desenvolver um trabalho onde alunos com deficiência vivenciem oportunidades de sucesso e se mantenham motivados com a prática.

Apesar dos professores e universitários possuírem apoio das pessoas importantes em suas vidas, terem vontade e motivação para ensinar, nossos resultados mostraram que estes não se consideram qualificados para o ensino de alunos com deficiência em contextos segregados e inclusivos. Os professores e estudantes reconhecem essa carência ao discordarem em 80% com a questão 7 ('Eu tenho condições de ensinar PD sem precisar passar por um curso de reciclagem') como demonstrado na Figura 2.

Os resultados encontrados na questão 9 ('Para mim é fácil ensinar PD') apontam que ambos os grupos concordam que não é fácil ensinar na área de EFA. No entanto, foi encontrada diferença significativa nas respostas de estudantes e professores. O grupo de professores apresentou 45% de concordância. Portanto, parte do grupo considera fácil ensinar alunos com deficiência. Diferente do encontrado no grupo de estudantes.

A percepção de competência dos professores quanto a ter condições de ensinar (questão 7) e achar fácil (questão 9) variou de acordo com experiência em EFA da amostra. Em relação à questão 7, mesmo aqueles que atuam na área de educação física adaptada há mais de dois anos não se consideram preparados, como mostra Figura 3. 25% dos professores que possuem mais de dois anos de experiência julgaram-se qualificados (escolheram 2 na escala de Likert). 70% do grupo com mais de 5 anos de experiência afirmam precisar de um curso de reciclagem. A proposta do ensino inclusivo é novidade para todos os participantes, independente da experiência em educação física adaptada. Portanto, mesmo aqueles que trabalham com educação física adaptada sentem a necessidade de reciclagem e maior conhecimento sobre o assunto.

Em relação à questão 9 (Figura 4) o grupo que possui de 0 a 1 ano de experiência em adaptada discordou em 100% da

questão; o inverso ocorreu com o grupo que possui mais de dois anos de experiência em EFA.

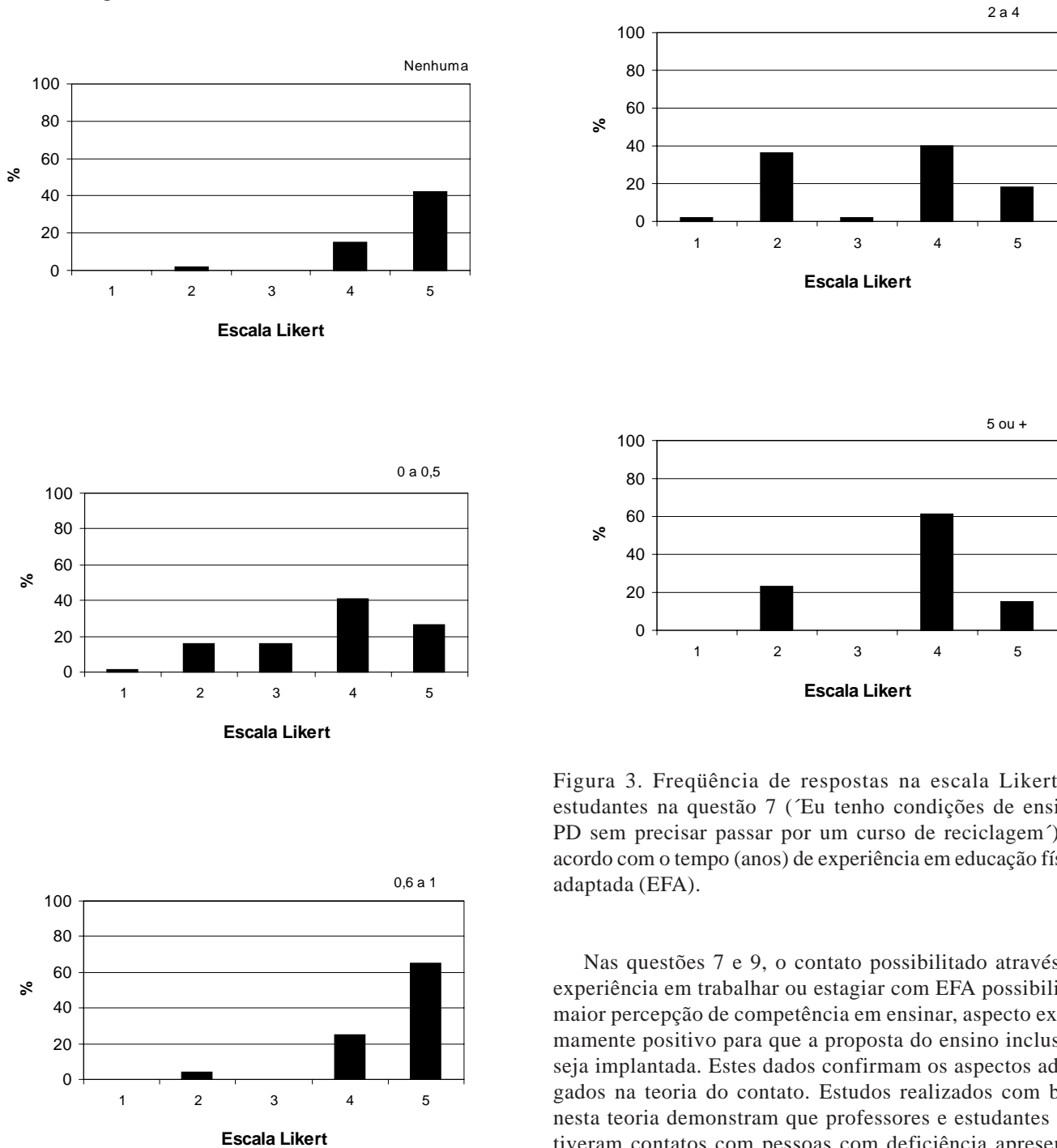


Figura 3. Frequência de respostas na escala Likert de estudantes na questão 7 (‘Eu tenho condições de ensinar PD sem precisar passar por um curso de reciclagem’) de acordo com o tempo (anos) de experiência em educação física adaptada (EFA).

Nas questões 7 e 9, o contato possibilitado através de experiência em trabalhar ou estagiar com EFA possibilitou maior percepção de competência em ensinar, aspecto extremamente positivo para que a proposta do ensino inclusivo seja implantada. Estes dados confirmam os aspectos advogados na teoria do contato. Estudos realizados com base nesta teoria demonstram que professores e estudantes que tiveram contatos com pessoas com deficiência apresentaram atitudes mais favoráveis em relação ao ensino de alunos com deficiência (Allport, 1954; Tripp, French & Sherrill, 1995; Sherrill, 1998). Na escola e demais contextos de ensino, os professores que nunca tiveram contato com alunos com deficiência exibem tipicamente atitudes de repulsa. O desconhecido gera medo e ignorância e, conseqüentemente, acaba reprimindo as iniciativas de aceitação das diferenças e da diversidade.

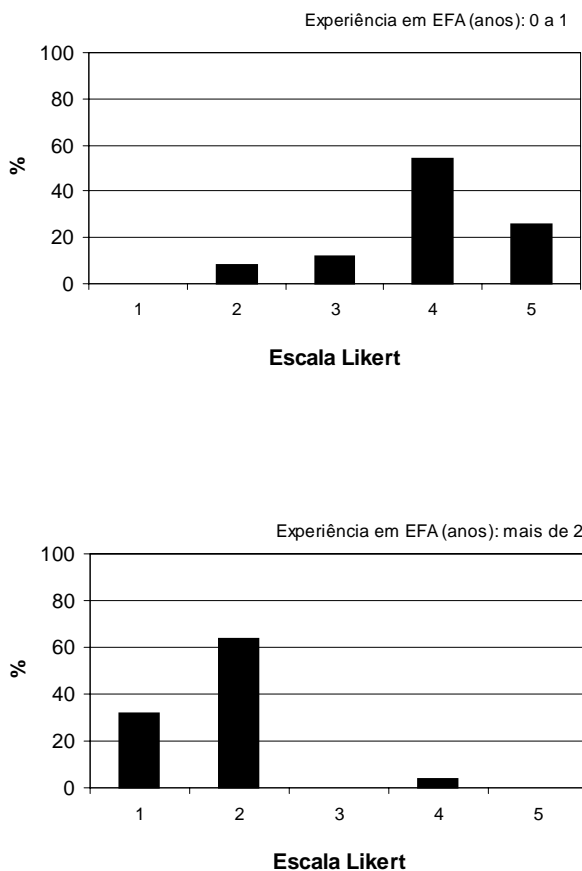


Figura 4. Frequência de respostas na escala Likert do grupo de professores na questão 9 (para mim é fácil ensinar PD) de acordo com o tempo (anos) de experiência em EFA, 0 a 1 ano (n=26) e 2 ou mais anos (n=20).

Considerações Finais

Em geral houve uma clara tendência dos professores e estudantes de educação física apresentarem atitudes favoráveis em relação ao ensino de alunos com deficiência. Esta inclinação a atitudes positivas demonstra que professores estariam determinados a ensinar alunos com deficiência. O que impede muitas vezes é a falta de qualificação profissional, de oportunidades de emprego, e/ou boas condições de trabalho.

Devido à falta de experiência ensinando alunos com deficiência e à carência de conteúdos de educação física adaptada na formação acadêmica dos participantes é evidente a necessidade de planos de ação incluindo: (a) a criação de cursos de capacitação profissional na educação física adaptada para os professores que atualmente estão na escola ou em outros setores da educação física; (b) o aumento de carga horária nas disciplinas de educação física adaptada oferecida nos cursos de educação física; (c) a implementação

de estágios supervisionados obrigatórios em educação física adaptada (estágios com crianças, jovens, adultos, idosos, obesos, sedentários, diabéticos, etc.); (d) a criação de cursos de extensão à comunidade oferecidos nas universidades pelos departamentos de educação física; (e) a criação de parcerias entre setores públicos e privados para a geração de verbas.

O processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência deve ser incentivado de todas as maneiras. Toda iniciativa tem que ser valorizada. A capacitação e valorização do professor são pontos fundamentais no processo de inclusão. Ainda, é óbvia a necessidade da diminuição de atitudes preconceituosas e exclusivas pelos professores e futuros professores.

Todas as pessoas envolvidas no processo educacional devem ser ouvidas e respeitadas, e as decisões e responsabilidades devem ser compartilhadas e determinadas perante o consenso do grupo, da família e do aluno. Ainda, qualquer determinação de encaminhamento para a escola inclusiva deve ser feita considerando se o contexto inclusivo seria a melhor opção por conta das características de cada aluno com deficiência.

Referências

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Block, M.E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Deutsch, S. (1991). *Atitude dos trabalhadores de indústrias têxteis quanto à prática da atividade física no tempo livre*. Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP - Escola de Educação Física.
- Downs, P., & Willians, T. (1994). Students attitudes toward integration of people with disabilities in activity setting: a European comparison *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Education for all handicapped children act of 1975, Pub. L.94-142 Stat. 773 (1976).
- Fishbein, M. (1964) (Ed.). *Attitude theory and measurement*. New York: Wiley.
- Guimarães, A. (2003). A inclusão que funciona. *Nova Escola*, 165, 20-27.
- Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: a behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 435-452.
- Hodge, S. R.; Murata, N. M., & Kozub, F. M. (2002). Physical educators' judgments about inclusion: a new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 389-404.
- Hutzler, Y.; Fliess, O.t; Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities

- on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 300-317.
- IBGE (2000). *Censo Demográfico. Características Gerais da População: Resultados da Amostra. Deficiência*. [HTTP] Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf
- Lambert, E. W., & Lambert, W. (1966). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2000). *Educação on line*. [HTTP]. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/NOVALDB.htm>
- Mauerberg-deCastro, E. (2000). A inclusão e a integração social de grupos portadores de necessidades especiais. Alternativas educacionais não-convencionais em programas de atividade física adaptada. *II Congresso Latino-Americano e III Congresso Brasileiro de Educação Motora*. pp. 64-70.
- Mauerberg-deCastro, E.; Palla, A.C.; Campos, C., & Cozzani, M. (1999). *Programa de Educação Física Inclusiva - PROEFA-Inclusão*. Relatório de extensão apresentado ao Departamento de Educação Física UNESP: Rio Claro - Instituto de Biociências.
- Palla, A. C. (2001). Atitudes de professores e universitários em relação a proposta do ensino inclusivo. Dissertação de mestrado. UNESP: Rio Claro - Instituto de Biociências.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. L., & Kirkendall, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rodrigues, A., Assmar E.M.L., & Jablonski, B. (1999). *Psicologia Social*. Petropolis-RJ: Ed. Vozes. 477p.
- Sasaki, R.K. (1997) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical education, recreation and sports: Crossdisciplinary and lifespan* (5th edition). Dubuque: WCB/McGraw-Hill.
- Theodorakis, Y.; Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Tripp, A.; French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.

Nota dos autores

Ana Claudia Palla é doutoranda na University of Virginia, Charlottesville, Virginia, EUA. Este estudo é parte de sua dissertação de mestrado junto ao programa de Ciências da Motricidade da UNESP de Rio Claro, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Mauerberg-deCastro. O estudo teve o apoio do CNPq sob forma de bolsa de mestrado.

Eliane Mauerberg-deCastro, professora adjunto da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.

Endereço:

Eliane Mauerberg-deCastro
Departamento de Educação Física
Universidade Estadual Paulista
Av. 24-A, 1515, Bela Vista
Rio Claro 13506-900 SP
Fone: (19) 3526-4333
Email: mauerber@rc.unesp.br

Manuscrito submetido em dezembro de 2004

Manuscrito aceito em dezembro de 2004.

Ponto de Vista

A Educação Física e a Questão da Inclusão dos Alunos com “Necessidades Educacionais Especiais”

Cláudio Marques Mandarino
Universidade Luterana do Brasil

Introdução

Neste ensaio pretendo trazer para o debate a proposta da inclusão dos alunos ditos com “necessidades educacionais especiais” (NEE)¹ na educação física escolar. Trata-se de um tema que tem gerado muito desconforto para os educadores em seu cotidiano escolar. Ao longo da minha experiência profissional percebi que um dos argumentos principais dos educadores geralmente está ancorado na sua não-formação específica para atender estes educandos.

Apesar de ser uma crença presente no pensamento de muitos profissionais da educação física, pretendo apresentar argumentos para defender a idéia de que ela é imprecisa e de difícil sustentação. A discussão aqui passa pelos alunos com NEE matriculados no ensino fundamental. Este é o acontecimento que está gerando as maiores preocupações nos professores das escolas públicas.

Sobre esta preocupação tenho o entendimento de que não se deve procurar um olhar, uma única posição para constituir regimes de verdade (Gore, 1994). Como a prática pedagógica desenvolvida aos escolares com NEE é variada e extensa, trago aqui uma possibilidade de análise sobre o tema capaz de construir um novo quadro em que as objeções feitas sobre a inclusão se dissipem. Estabelecer, portanto, uma outra relação de poder.

Para Foucault (1998), o poder é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não-dito que sustentam determinadas realidades ou visões de mundo. Portanto, é sobre a verdade e a relação de poder que a inclusão está situada.

Se o poder e a verdade estão “ligados numa relação circular”, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. (Gore, 1994, p. 10)

Estes discursos e regimes de verdade sobre a inclusão podem ser percebidos pelos profissionais que tem acompanhado o volume de pesquisas e a quantidade de experiências (Sobama, 2001) cotidianas dos/as professores/as neste campo, pois, percebe-se que não existe a referência final, mas sim a pluralidade de conhecimentos sobre este momento educacional. Quando um aluno com NEE chega à escola de ensino fundamental, está aproximando-se de um contexto curricular com muitas significações (Silva, 2002) que se constituem em práticas sociais, culturais, de classe, gênero, etnia e raça.

Portanto, não estarei fechando aqui este debate, mas sim, aumentando as possibilidades de análise sobre a prática pedagógica da educação física escolar. O objetivo que estabeleço é o de desconstruir uma crença presente no pensamento de alguns professores de educação física. Entender que a educação física, ao compor o conjunto escolar, irá utilizar ações isoladas para viabilizar o processo inclusivo é um equívoco. Dessa forma, pretendo tematizar este discurso para questionar os professores sobre a sua impossibilidade em aceitar os alunos com NEE nas suas aulas. Passo, a seguir, a apresentar dois argumentos sobre o debate proposto.

O Discurso da Especialização

“Não é, somente, a habilitação (especialização junto a alunos com NEE) de um professor de educação física que irá garantir o processo da inclusão escolar.”

Este argumento conduz a refletir que, ao discursar que não tem habilitação específica, o educador deixa de observar-se como um pedagogo no espaço educacional, entendendo haver necessidade de uma formação mais alicerçada nos conhecimentos da psicopedagogia, neurologia,

¹ Utilizamos estes termos somente para tornar a leitura do texto mais fluente. Destacamos entre aspas, porque esta é uma representação que se faz sobre os educandos que são cegos, com visão reduzida, surdos, com diminuição da audição, amputados, paralisados, com dificuldade de aprendizagem, etc., que lhes identifica como uma identidade. Esta identidade de NEE acaba por constituir os outros, anulando outras diferenças que apresentam também entre si. Estas diferenças são de gênero, raça, classe, religião, entre outros.

psicomotricidade, etc. Estas, por sua vez, reforçam uma prática discursiva e não-discursiva mais patologizante sobre estes sujeitos.

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (Foucault, 1997, p.12)

Esta prática discursiva e não-discursiva tende a reforçar um perfil de profissional, com conhecimentos na área da educação especial e saúde (Mandarino, 2001). Esta amarração tende sustentar a “dificuldade” dos professores em trabalhar com um aluno “especial.”

Assim, é importante entender que a escola é o espaço da pluralidade, ou seja, da convivência entre as diferenças. Um projeto de escola deve prever isso, pois, permite aos seus educadores a refletirem sobre o seu fazer pedagógico. Essas diferenças não estão situadas somente nos aspectos estéticos e biológicos, mas também naquilo que os estudos culturais (Veiga-Neto, 2000) procuram valorizar, ou seja, questões de gênero, raça, religião, classe, etc. Esta composição estabelece relações de poder que incluem e excluem. Deslocam o foco do olhar patológico para uma pedagogia que tematiza as diferenças.

(...), os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma como as pessoas e os grupos podem ser. A cultura é um jogo de poder. Os estudos culturais são particularmente sensíveis as relações de poder que definem o campo cultural. (Silva, 2002, 143-5)

Localizo-me no entendimento de que todas as pessoas são diferentes e de que é na diferença que poderemos estabelecer novas relações de poder no campo cultural. Longe de relativizar as diferenças, naturalizando-as, deve-se entender que todos são diferentes, mas isto não significa igualá-los na diferença. Igualdade e diferença são representações que tomam caminhos particulares. Na primeira se fazem presentes valores nos quais alguns não serão incluídos nos discursos normalizadores; e, na segunda, entende-se a sociedade na sua pluralidade de opiniões, gestos, credos, raças, gêneros, alteridades, etc.

Na escola, essas diferenças terão um fluxo de experiências muito grande. Ao destacar o tema das diferenças, esclareço que existe um deslocamento sobre aquilo que o termo “necessidades educacionais especiais” representa. Esta forma de referir-se a estes escolares esconde que ali estão presentes sujeitos negros, pardos, brancos, com identidades masculinas e femininas, religiões diferentes, classes sociais e econômicas distintas, etc.

Refletir sobre a inclusão escolar sem considerar esses elementos é retornar àquela visão médica que diferencia os sujeitos em categorias hierárquicas, repartindo-os em subgrupos (deficientes mentais com síndrome de Down, síndrome de Willians, hemiplegia, hiperatividade, etc.). Dessa forma, só é possível enxergá-los pelo viés biológico. Este é o primeiro rompimento (não a negação) que os educadores devem fazer. Enquanto estiverem presos nesta prática discursiva e não-discursiva (Foucault, 1997), continuarão a produzir um outro excluído (Skliar, 1999) da sociedade, da escola e da educação física. A presença dos alunos com NEE não deve ser entendida como um peso, uma dificuldade, ou seja, ser posta numa discursividade que se caracteriza mais como um problema do que um momento passível de ser extremamente rico para a escola, alunos, professores, comunidade, etc. Neste sentido, as ações que envolvam a participação de diferentes indivíduos da sociedade dentro da escola de ensino fundamental representam um projeto que a educação física deve contemplar, já que não existe nenhum argumento consensual que diga ser esta uma realização não-alcançável (Mandarino e Neto, 1999).

Esta, então, é uma premissa fundamental para que a escola pense a formação de todos os seus escolares. A educação física, ao assumir este entendimento, poderá tematizar as diferenças existentes nas suas aulas sem que “modelos” previamente imaginados sejam definidos ou construídos. Desloca-se a questão do sujeito patológico para as representações que se fazem nos processos de exclusão e inclusão e não localizam estas relações de poder num único elemento.

Ao refletir sobre a educação física escolar que inclua os alunos com “NEE,” parece, num primeiro instante, que a inclusão só ocorre quando eles estão presentes nas suas aulas. Isto lembra um perfil de professor de educação física que costuma deixar a bola para os seus alunos e alunas e afasta-se do grupo em razão de outros interesses. Qual é o compromisso desse educador com os seus escolares? Como, então, pensar numa educação física para alunos com “NEE” e analisar as suas aulas?

Deve-se, ao comentar sobre a educação física, entender que existem várias formas da educação física ocorrer nas escolas, portanto não podemos refletir sobre a presença dos alunos com NEE sem desconsiderar esta complexidade.

A Normalidade das Aulas de Educação Física

Deve-se refletir sobre a distinção daquilo que entendemos como um tipo de grupo pertencen-

cente a uma “normalidade” e outro composto por sujeitos que ‘quebram’ com a estrutura das aulas.

O grande problema por trás desta idéia, é que se vislumbra turmas de alunos, nas aulas de educação física, como sendo são “normais.” O aluno com NEE parece ser um alienígena quando citado. Os professores acostumam-se a entender que as suas aulas somente serão desestruturadas com a presença de um aluno com a condição de “deficiente.” As exclusões e inclusões não podem ser analisadas somente pelas condições individuais, ou seja, centrar no sujeito esta ocorrência. Incorporarmos esses fundamentos deslocamos para outros entendimentos que nos indicam que as exclusões já ocorrem antes mesmo da presença dos alunos com “NEE.”

Um outro elemento a ser considerado nesta relação do aluno com NEE está localizado no outro lado, ou seja, o professor de educação física. É necessário sabermos que formas de intervenção pedagógica ele estabelece para que as aprendizagens aconteçam. De que forma a proposta de trabalho do professor pode atrapalhar o aluno? Quais são as diferenças dos próprios professores. Como os alunos vêem isto? Estas são algumas perguntas sobre as quais se deve refletir, pois o aluno não deve ser refém desta situação para garantir o discurso excludente. Deve-se entender que existem várias formas da educação física ocorrer nas escolas, portanto, não podemos refletir sobre a presença dos alunos com NEE sem desconsiderar esta complexidade.

A própria definição sobre aquilo que o professor de educação física irá indicar como conteúdos das suas aulas dizem respeito a um currículo. Não podemos deixar de entender que os estudos culturais nos oferecem um excelente subsídio para entendermos a nossa prática pedagógica. Isto, portanto, amplia a nossa análise e autocrítica para trabalharmos com todas as diferenças presentes.

Os professores que vivenciam o dia-a-dia escolar (e, eu me incluo neste cotidiano), deparam-se com diversas situações particulares que muitas vezes exigiriam, também, uma especialização para qualificar a sua prática pedagógica. A dificuldade de garantir a aprendizagem dos alunos repercute diretamente na formação do professor. Porém, a redução deste problema acaba por transpor responsabilidades. Não são poucas as vezes em que o aluno se torna o culpado da não-aprendizagem. Vejamos o caso dos alunos que não respeitam as regras estabelecidas durante as aulas ou, então, daqueles que têm baixa tolerância a frustração, sendo agressivos com os colegas. Quais são os significados que estes alunos recebem? Na verdade, direciona-se o olhar somente para aqueles alunos que representam o outro excluído.

Neste momento, trago o exemplo de uma situação que vivenciei no cotidiano escolar² para refletir sobre a representação a ser feita em relação aos alunos: estou numa aula de educação física do ensino fundamental cujos alunos têm a idade entre 7 e 8 anos. Nesta aula desenvolvo algumas práticas com bolas de couro. As crianças correm, chutam, vibram, driblam, defendem a bola, arremessam-na, etc. A

maioria delas está envolvida na proposta, participando da aula, e eu fico satisfeito com esses momentos. Aproximo-me de algumas alunas que não querem jogar bola e pergunto-lhes porque estavam conversando quando poderiam estar junto com os outros colegas. Alegam que não gostam, que as colegas não querem jogar com elas. Pouco depois começam a participar da aula. É uma cena interessante, pois, dentro de uma lógica de representação sobre os escolares, eu poderia esperar que isso ocorresse com uma aluna que tem dificuldade de locomoção, mas não é o que acontece. Desde a primeira aula esta aluna participou da proposta de educação física.

Ao analisar a situação, num primeiro momento faço a seguinte reflexão: no primeiro dia em que estive com a turma, chamou-me a atenção a menina com dificuldade locomotora. Fiquei pensando sobre a motivação, interesse, competência, ou seja, de que forma iria comportar-se nas aulas. Porém, logo percebi que não era para ela que deveria centrar-me, pois as suas diferenças, juntamente com as outras diferenças dos seus colegas, não remetiam àquela idéia de anormalidade.

Debater a inclusão e localizar o seu processo como algo que deve ser analisado somente com alunos com “deficiência” é conduzir ao entendimento de que outros escolares não passam por processos que incluem e excluem. Qual é o discurso que se poderia construir sobre a aluna (dita “normal”) que não participa da aula de educação física? Certamente não seria a partir da patologia, da falta, da impossibilidade, etc., como poderia ser feito em relação à aluna com dificuldade motora.

Portanto, para encerrar esta seção, comento que juntamente com qualquer habilitação que o professor de educação física tenha, é necessário retirar a roupagem do preconceito que se constitui para os alunos com NEE. (Re)pensar o seu papel no cotidiano escolar é fundamental neste processo.

Encaminhando o Final do Ensaio e o Começo de Novas Reflexões

Ao pensar sobre a aula de educação física, é necessário fazer o deslocamento para as diferentes aulas de educação física. Quando me refiro a estas aulas, de que lugar estou partindo? A que tipo de grupo, escola, professor, estou me referindo? Vou refletir a partir de um ideal de educação física? Qual seria?

É necessário compreender que os professores e as professoras de educação física devem ter um compromisso com a sua prática pedagógica, que sejam educadores preocupados com a sua formação permanente, que sejam docentes de

²Turma do 1º Ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas. Prefeitura de Porto Alegre, 2002.

uma escola que promova discussões pedagógicas, que a escola pertença a uma rede de ensino preocupada com a qualidade e atualização dos seus profissionais, uma escola em que a direção tenha sido eleita democraticamente, que exista um conselho escolar atuante, e que haja um diálogo com a comunidade. Esta seria a escola em que estariam presentes os alunos com “necessidades educacionais especiais,” ou a escola que idealizada? Como os ciclos ou a serialização podem auxiliar ou dificultar o processo da inclusão? Como sugerir propostas e alternativas para esta complexidade?

Uma coisa é certa, o construtor dessa mudança tem de estar atuando na escola. Por isso trago um pouco de niilismo para propor aqui uma única saída àqueles que estão neste cotidiano. É necessário ter cuidado com os discursos sobre o ideal de escola quando se está afastado dela. Ter um projeto de escola elaborado e não estar no seu cotidiano conduz o intelectual a uma função de ocupar sua agenda sobre aquilo que as escolas, na sua compreensão não venham a realizar.

Para finalizar este ensaio, apresento alguns problemas que merecem ser estudados quando se trata do discurso dos professores de educação física em depositar no aluno a sua resistência em trabalhar com estes escolares: a) qual é a relação entre a posição do professor de educação física sobre a inclusão e a sua formação continuada? b) de que forma as aulas de educação física permitem que a autonomia dos seus escolares aconteça? c) como o discurso dos professores representa uma produção do fracasso escolar? d) será que o discurso dos professores não está revertendo o processo da inclusão, deixando a criança como o refém nesta relação de poder? e) de que forma as diferenças dos próprios professores também estão atrapalhando os alunos? f) como a proposta de trabalho do professor pode atrapalhar o aluno?

Referências

- Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do Collège de France*. (A. Daher, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder* (12.ed.). (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gore, J. M. (1994). Foucault e educação: fascinantes desafios. Em: T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp.9-20). Petrópolis: Vozes.
- Mandarinino, C. M., & Netto, F. C (1999). O papel da educação física adaptada na perspectiva da integração educacional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Anais, caderno 3: textos e resumos, 21, 1, 990-4*.
- Mandarinino, C. M. (2001). Os saberes presentes na educação física adaptada. Em: E. Santos, *Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em educação física escolar* (pp.153-182). Canoas: Ulbra.
- Silva, T. T (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade, 24(2)*.
- Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2001). *Anais: IV Congresso Brasileiro de atividade motora adaptada*. Curitiba: SOBAMA.
- Veiga-Neto, A. (2000). Michael Foucault e os estudos culturais. Em: M V. Costa, *Estudos culturais em educação* (pp.37-69). Porto Alegre: Ed. Universidade.

Nota do autor

Prof. M.Sc Cláudio Marques Mandarinino e docente na Universidade Luterana do Brasil e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Endereço:
Rua Olavo Bilac, 88/404
CEP 90040-310, Porto Alegre, RS.
E-mail: cmandari@terra.com.br

Manuscrito submetido em julho de 2004
Manuscrito aceito em dezembro de 2004

Ponto de Vista

Sobama – A Arte de Agrupar

Ruth Eugênia Cidade
Universidade Federal do Paraná

Em 10 anos de Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada foi possível mobilizar e agrupar os profissionais envolvidos com a área?

Com esta pergunta pretendo fazer uma breve incursão sobre a Sobama como espaço de identificação de um grupo.

A criação histórica da Sobama, há 10 anos, apresenta-se como um marco na afluência dos profissionais da área da atividade motora adaptada em torno de seus objetivos. Um engajamento voluntário do grupo centrado em identificação, afinidades e motivações.

Das atividades realizadas pela Sociedade, o congresso brasileiro tem sido o mais tradicional e o mais legítimo ponto de encontro de afluência de idéias e de troca de experiências. Uma das mais importantes ações no intuito de unir ainda mais o grupo de profissionais da área em torno destes objetivos, a saber:

- Congregar estudiosos da área da atividade motora adaptada; atrair para si indivíduos cujo interesse seja comum e partilhando de informações por usuários que trocam afinidades/prestar um serviço.

- Promover a divulgação do conhecimento produzido na área; democratização do conhecimento.

Mas o que pretendo neste ensaio é chamar a atenção quanto à importância da criação da Sobama no sentido de que este se constitui como um espaço permanente de encontro/identidade dos profissionais da área da atividade motora adaptada.

A partir destas primeiras considerações procurarei lançar algumas idéias sobre esta temática.

Os indivíduos que compõem um grupo possuem metas que se revelam interdependentes. A noção de *interdependência* desenvolvida aqui está ligada à idéia de que nós fazemos parte uns dos outros. Fazer parte uns dos outros significa que não existe *eu* sem *tu*, sem *nós*, que cada pessoa singular é um elo na cadeia de relações que ligam as pessoas umas às outras, uma verdadeira rede de relações ou um todo relacional. Viver juntos, em dependência mútua, é uma condição básica para todos os seres humanos (Elias, 1994).

Um grupo existe na medida em que os indivíduos que o compõem se percebem a si mesmos. É um conjunto de organismos para os quais a existência de todos (em suas relações determinadas) é necessária à satisfação de certas necessidades individuais de cada um e das metas coletivas. Pois o que assegura a coesão do grupo é a maior ou menor integração, isto é, um fundo emocional comum e que é compartilhado por todos.

O conceito de coesão grupal refere-se à quantidade de

pressão exercida sobre os membros do grupo a fim de que os mesmos permaneçam nele e também pode ser considerado como a resultante das forças que agem sobre um membro para que ele permaneça no grupo. Portanto, “a opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta” (Elias & Scotson, 2000, p. 39).

O grupo é uma totalidade que não implica em adequação perfeita das partes ao todo, é baseada num contra-senso, ou seja, nas histórias individuais, nas diferenças dos indivíduos e em seus conflitos, mesmo assim há um laço de união grupal que permanece, consciente ou inconscientemente, e que pode se manifestar em cooperação, solidariedade e ou respostas individuais e coletivas (Pagès, 1982).

No entanto, quais são as razões que levam à coesão grupal?

Uma primeira ordem de resposta sugere que os grupos, em geral, atraem e são dotados de atributos que os tornam solicitados pelas pessoas. Uma outra discussão sugere que muitas pessoas procuram os grupos não pela atração exercida pelo grupo em si mesmo, mas pela atração exercida por um determinado membro desse grupo. Um terceiro argumento indica que muitas vezes procura-se o grupo não por atração por uma determinada pessoa ou pelo grupo, mas porque se acredita que o grupo é a única alternativa que se dispõe para atingir determinados objetivos (Oliveira, 2002).

Coesão grupal, identificação coletiva e normas comuns são aspectos que permitem pensar a noção de grupo a partir de indivíduos pertencentes a uma coletividade claramente identificada, com regras e objetivos bem definidos. A identificação agrega cada pessoa a um grupo/configuração ou a vários grupos/configurações, implicando em multiplicidade de valores e envolvimento de *outros* (Cidade, 2004).

Um engajamento voluntário do grupo centrado em identificação, afinidades e motivações.

A identificação tem como base o semelhante, está relacionada com o espaço (nesta reflexão, a Sobama). E estar identificado com o grupo, partilhar afinidades e motivações é uma forma de pertencimento com reciprocidade. E reciprocidade é uma das maneiras de convivência e construção do próprio grupo.

As afinidades ou interesse comuns são pontos iniciais de sociabilidade, códigos comuns, símbolos de interesse mútuo.

As motivações podem ser busca por pertencimento, proximidade, encontro de identificações. Pode ser produção ci-

entífica, crescimento, divulgação, consolidação, entre outros.

Enfim, a identificação, as afinidades e as motivações são a base para a construção do grupo.

Devemos considerar que o grupo não é uma totalidade fechada em si mesma que eliminaria as diferenças de seus integrantes, não, ao contrário, o grupo aceita a diversidade, acolhe os afetos e desafetos, lida com o previsto e o imprevisito. É uma comunidade temporária cuja composição pode ser modificada a todo momento, pode se expandir, se reduzir.

Uma das formas (além do Congresso) que a Sobama encontrou para, além de unir o grupo, promover e divulgar o conhecimento produzido na área foi a criação do site, com domínio “org” em agosto de 2000. Porque este veículo/forma de comunicação possui características, propriedades que auxiliam nos objetivos citados. São elas: (a) a multiplicidade, a abundância e o intenso fluxo de informação; (b) a velocidade de renovação; (c) um incrível potencial de expansão do conhecimento; e (d) a troca e mensagens informativas.

O site da Sobama é um site institucional baseado em cooperação e compartilhamento de idéias. Um espaço onde, os que têm acesso, podem interagir e participar da multiplicidade de informações. Porém, para que haja um maior crescimento ainda é necessário produzir e divulgar mais, muito mais!

Muito se fez... Mas há que se fazer ainda muita mais!

A Sobama é assim... um grupo que num esforço constante busca unificar, soldar projetos individuais e coletivos na perspectiva do desenvolvimento da atividade motora adaptada.

Referências

- Cidade, R. E. (2004). *Atletas Paraolímpicas: figuras e sociedade contemporânea*. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, Campinas.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N., & Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, F. (2002). *Indivíduos em “Rizoma” – a sociabilidade em rede de um grupo formado a partir da internet (o grupo Galera ZAZ)*. Dissertação de mestrado. Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.geocities.com/mestrefz/index.html> [14 de outubro de 2003]
- Pagès, M. (1982). *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes.

Nota do autor

O presente trabalho foi apresentado em palestra proferida no VI Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada, no SESC São Carlos, em maio de 2004.

Endereço:

Rua Araticum, 10 (Jardim das Américas)

CEP 81560-030 Curitiba – PR

E-mail: recidade@terra.com.br

Manuscrito recebido em dezembro de 2004

Manuscrito aceito em dezembro de 2004

Ponto de Vista

Uma Sobama para o Futuro

Eliane Mauerberg-deCastro
Universidade Estadual Paulista

A Atividade Motora Adaptada... Primeiros Passos

“É bem provável que a atividade física adaptada e o esporte para pessoas com deficiência estejam de ‘mãos dadas’ com a primeira geração de estudiosos, profissionais e militantes da área (Mauerberg-deCastro, no prelo).”

Esta geração estava presente no dia 9 de dezembro de 1994, em São Paulo. Neste dia foi fundada a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama) durante o Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada na Universidade de São Paulo. A Sobama deu, enquanto entidade, a estrutura formal às áreas de formação profissional e acadêmica em atividade física e esporte para pessoas com deficiências. A Sobama foi um passo dentre os muitos já iniciados na área muitos anos antes. Até hoje, muitos dos aspectos históricos da área ainda emergem dos relatos orais, documentos não acadêmicos (panfletos, anúncios, matérias jornalísticas de diversos assuntos) e textos não publicados (currículos, memoriais, apostilas, etc.). A década de 1980 foi talvez o marco do início dos registros formais da atividade profissional na área de atividade motora adaptada.

Ao mesmo tempo, o início dos anos 1980 foi marcado por drásticas mudanças governamentais (o final da ditadura militar no país) e movimentos sociais como o *Ano Internacional do Deficiente* promovido pelas Nações Unidas em 1981. Em 1980 e 1982, respectivamente, o Ministério da Educação e Cultura publicou os livros “Atividade Física para Deficiente” e “Educação Física para o Excepcional.” Ainda, neste período a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, e as Faculdades Castelo Branco implantaram pela primeira vez um currículo em educação física para deficientes. Em 1980, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro inicia cursos de especialização em educação física e esportes para deficientes. Em 1988, a Universidade Federal de Uberlândia, também, começa a administrar cursos de especialização. Talvez o evento mais importante para o estabelecimento da área enquanto campo de formação foi a decisão do Conselho Federal de Educação em propor a resolução 3/87. Esta resolução trata da re-estruturação dos cursos de graduação em educação física. Em seu parágrafo IV do artigo VI prevê a atuação do professor de educação física com as pessoas com deficiências, incluída em seu item 17 como educação física especial.

Ainda assim, de acordo com Pettengill e Costa (1997), e relatório do Ministério da Educação e Cultura, em 1986 somente oito dos programas de graduação em educação física no país tinham currículo em educação física para deficientes. Hoje, o país conta com aproximadamente 471 cursos de educação física. Os números exatos da inserção e desenvolvimento curricular de disciplinas em atividade motora adaptada ainda estão por ser contados. O elevado número de instituições não indica necessariamente a disseminação de conhecimentos em áreas específicas como a atividade motora adaptada, nem indica a qualidade e aprofundamento na formação dos profissionais.

A problemática da formação foi um dos pilares na motivação dos profissionais e acadêmicos reunidos em 9 de dezembro de 1994 em criarem a Sobama. Esta mesma problemática continua sua discussão nos círculos acadêmicos, nas publicações, nas reuniões científicas, e nas metas da Sobama. Esta problemática, de um lado, nasce da própria evolução acadêmica através de suas pesquisas e inovações metodológicas, e, de outro, das ações profissionais, incluindo os movimentos de direitos humanos.

As dificuldades em torno do perfil do profissional envolvido com a área de atividade motora adaptada parte da necessidade do delineamento curricular nas instituições de ensino superior. A Sobama vincula, através de seus membros, um grupo permanente de estudos sobre formação e currículo ao nível de educação superior. A primeira reunião deste grupo aconteceu em Curitiba em 2001 durante o Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, e o segundo encontro foi durante o Simpósio do SESC em São Carlos. O terceiro encontro, durante o Mercosul de 2004, reuniu várias pessoas: membros e amigos da Sobama. Algumas metas do grupo, de modo geral, interconectam com as metas da diretoria da Sobama. Os principais assuntos discutidos naquele evento foram:

- Eixo norteador da disciplina de educação física adaptada/atividade motora adaptada.
- Infusão de tópicos da área de educação física adaptada/atividade motora adaptada em outras disciplinas.
- Inserção de um local de discussão no site da Sobama para dar visibilidade ao trabalho e necessidades de professores e profissionais da área.

Atualmente o grupo é liderado por Marli Nabeiro, Adriana Inês de Paula, Verena Junghähnel Pedrinelli, Sonia T. Lima, Márcia P. Moisés, Patrícia S. de Freitas, Ruth Eugênia Cida-

de e por mim, Eliane Mauerberg-deCastro.

Como eu já disse anteriormente, hoje temos 471 cursos de educação física no Brasil. Mas a inserção curricular da atividade motora (física) adaptada está no começo. O grande desafio na disseminação coerente das idéias e fundamentos da área está nas futuras gerações de profissionais. A nossa história está começando. Ainda temos a primeira geração de estudiosos, atletas, educadores registrando suas idéias e deixando suas marcas. Não podemos ignorá-las.

A Sobama e os Eventos Científicos: Profissionais e Pesquisadores Mostram Suas Caras

O início do Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada em 1986 e a organização do Congresso da Sobama em 1995 (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada fundada em 4 de dezembro de 1994) foram marcos na divulgação científica na área. Entretanto, esta divulgação, particularmente de trabalhos apresentados nos eventos científicos, refletiu mais uma preocupação de profissionais em busca de novos conhecimentos—através da participação nestes eventos—do que a divulgação de pesquisas em si (Mauerberg-deCastro, 2002).

Em 1986, durante o Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada 35 trabalhos foram apresentados, e a maioria deles era classificada dentro dos relatos de experiência profissional. Este evento continuou a acontecer bianualmente até 1994. Em 1995, o 1º. Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (o congresso da Sobama), instalado em Campinas teve um total de 128 trabalhos apresentados. Em 1997 em Uberlândia o número caiu para 101, 1999 em Recife 89, 2001 em Curitiba os trabalhos chegaram a 193, e em Belo Horizonte, o número foi 112.

A tendência dos relatos de experiência revelou um perfil claro na ação dos acadêmicos: a ausência de pesquisas específicas, e a aglutinação dos interesses dos profissionais pelas atividades da Sobama. Dentre todos os congressos da Sobama os relatos de experiência somam aproximadamente 260 trabalhos, sendo 75 na categoria “relato de pesquisa.” Este número aponta para uma participação expressiva de profissionais, e também aponta para o envolvimento de acadêmicos nas aplicações profissionais. De fato, uma grande quantidade de experiências metodológicas com populações com deficiência acontece dentro das próprias universidades.

Os eventos da Sobama encorajam há muito tempo os relatos de experiência porque a natureza da sociedade é congregar profissionais com a academia. Apesar dos relatos de experiência não contarem com os rígidos parâmetros da produção científica, um ponto positivo desta situação é a possibilidade dos profissionais divulgarem suas necessidades práticas, e demandar a atenção dos acadêmicos com parcerias em projetos.

O Congresso da Sobama em 2005

Em 2005, o congresso da Sobama irá acontecer na cidade de Rio Claro, SP. Entre os dias 11 e 14 de novembro a comunidade envolvida na área irá prestigiar nomes como: Dr. Claudine Sherrill, professora emérita do Department of Kinesiology, Texas Women University, Denton, Texas, EUA; Eduardo José Manzini, Presidente da Abpee, Editor da Revista Brasileira de Educação Especial, Departamento de Educação Especial da UNESP; Edison Duarte, primeiro presidente da Sobama e professor da UNICAMP; Silene Sumire Okuma, professora aposentada do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esporte / EEFPE, USP São Paulo; José Angelo Barel do Laboratório para Estudos do Movimento, Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro; Carlos Eduardo Negrão do Instituto do Coração do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de SP (Incor); Benedito Sérgio Denadai, fisiologista do Comitê Paraolímpico Brasileiro na Paraolimpíada de Atenas, Grécia, Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro; Ruth E. Cidade do Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; entre outros convidados ainda não confirmados. Estudiosos e profissionais de áreas afins se reunirão com um público sob um interesse comum: Atividade Física Adaptada: Políticas de Acessibilidade.

A Revista da Sobama e a Área Mostrando Sua Ciência

Com a ciência em mente, em 1996 a Sobama inaugurou o primeiro volume da sua revista anual durante a segunda gestão da sociedade, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Apolonio do Carmo. A revista da Sobama foi concebida como um veículo de disseminação de estudos científicos. Ao mesmo tempo, a revista veio dar um suporte de conhecimento e atualização àqueles mesmos profissionais que vêm aos congressos.

Anualmente publicada, a revista da Sobama chamou a atenção também de pesquisadores consagrados que costumam publicar em periódicos das áreas afins com a educação física. A divulgação de estudos altamente especializados e sob tecnologia científica de ponta, deram um novo perfil à revista. Hoje ela é assinada por um público externo ao da sociedade, como bibliotecas, profissionais e acadêmicos não-sócios, e também é absorvida nos cursos de pós-graduação como recurso literário e de divulgação de estudos produzidos por alunos.

A revista da Sobama adotou ao longo dos últimos anos uma política editorial de alta qualidade, com um processo de revisão duplo-cego rígido e sob a arbitragem de especialistas altamente qualificados. Passou a convidar autores de projeção internacional como o Dr. Greg Reid da McGill University no Canadá (v. 5, n.1, 2000), Dr. Martin Block da University of Virginia nos EUA (v. 8, n. 1, 2003) e Dra.

Claudine Sherrill (nesta edição, v. 9, n. 1, 2004), professora emérita da Texas Women University, também nos EUA.

A revista da Sobama é o único veículo nacional de disseminação científica na área de atividade motora adaptada em continuidade no Brasil. Atualmente a diretoria da Sobama entende que enquanto a revista da Sobama deve continuar sua tradição de disseminar a ciência na área, também admite que uma parcela significativa de autores acaba ficando de fora por conta de sua tendência não-acadêmica na produção literária. É para eles que a Sobama criou outros mecanismos de divulgação como o Boletim da Sobama, Temas em Educação Física Adaptada e, mais recentemente a diretoria lançou o projeto “Revista do Profissional.” Com a mesma natureza da Revista da Sobama, a Revista do Profissional viria, num primeiro momento em formato digital, dar visibilidade aos assuntos práticos da área. Esta revista deve ser lançada em 2005.

A Burocracia de uma Sociedade

Em 2003, durante a assembléia ordinária da Sobama em Belo Horizonte, a presente diretoria foi eleita e, ao lado deste importante evento, mais uma vez a discussão sobre as mudanças do estatuto da Sobama tomaram a frente dos assuntos daquela reunião. Além de ser tema da maioria das assembléias, a reforma estatutária foi meta da presente diretoria. Em 2004, já de posse na diretoria executiva, iniciamos as discussões com a comunidade de associados e, em maio de 2004 apresentamos, votamos e aprovamos a proposta da mudança.

O Que Mudou?

As alterações de estatuto foram motivadas para atualizar, modernizar, simplificar e adequar as normas à realidade operacional da Sobama.” As mudanças então aprovadas em 2004 foram:

- Valores e prazos da **anuidade** (contribuição regular): eliminou-se a obrigatoriedade de pagamentos atrasados (o que gerava o esvaziamento do quadro de associados, repetidas discussões e conflitos em assembléias, e por fim anistias). Inseriu-se uma taxa de admissão para os sócios não-quitos que é acrescentada à anuidade mais recente que o sócio deseja atualizar.

- Ajustou-se a nomenclatura dos delegados estaduais que passam a ser designados **representantes estaduais**;

- A admissão de sócios não precisa ser intermediada por delegado estadual ou sócio fundador nem a apresentação de *curriculum vitae*; O processo é gerenciado na própria secretaria executiva com o preenchimento de dados em formulário específico;

- O presidente e a sede do congresso brasileiro passam a ser indicados pela nova diretoria; Um parágrafo único novo no Art. 4º. atribui à gestão eleita a responsabilidade de orga-

nizar e executar o Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada que é o evento oficial 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 encaminha para o conselho consultivo, para então ser apresentado e aprovado em assembléia. O mesmo é válido para o balanço dos congressos (Art. 30º.).

O novo estatuto na íntegra está disponível on-line (www.sobama.org.br) bem como na presente edição.

Novo site

Não é novidade que a Sobama passou e continua passando por dificuldades financeiras, e arduamente luta por ampliar e manter seu quadro de sócios através de esforços voluntários de membros da diretoria e de associados do quadro geral da Sobama. As conseqüências de orçamentos limitados afetam a terceirização de serviços e impõem ações voluntárias. Desde 2000, a revista da Sobama vem sendo produzida pelos esforços de alguns de seus associados (custos com correspondência, papelaria, serviços de editoração, entre outros). Este ano, o site da Sobama foi redirecionado para outro servidor (embora mantendo o mesmo endereço) por conta da incapacidade da diretoria em arcar com os custos de manutenção profissional. O site do congresso da Sobama (Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada) também foi construído com serviços voluntários de membros da comissão de divulgação do evento e está hospedado no domínio da UNESP de Rio Claro.

A Sobama luta por manter seus compromissos e, 2004, foi uma prova disso. Além de cumprir suas atividades e produções, em junho de 2004, a Sobama ampliou o quadro de sócios quitos. O ano começou com 35 sócios e termina com 47 (Figura 1).

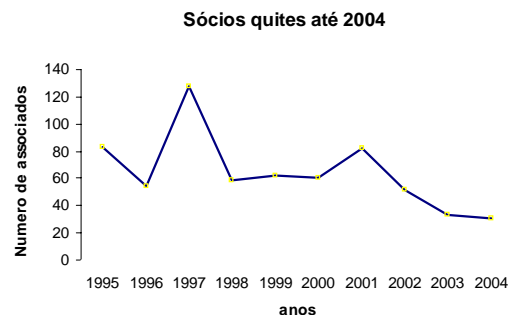


Figura 1. Evolução do quadro de associados da Sobama entre 1995 e 2004.

A Sobama e a IFAPA

Em 1991, durante o *International Symposium of Adapted Physical Activity*, promovido pela IFAPA (*International Federation of Adapted Physical Activity*), as primeiras manifestações de interesse por uma sociedade brasileira com um perfil similar foi então concebido nos bastidores sob a liderança do professor Edison Duarte. Uma das mais importantes metas na época era a de dar visibilidade internacional ao trabalho feitos por pesquisadores, profissionais, e organizações brasileiras. Uma maneira de dar esta visibilidade era não só a participação individual de brasileiros nos eventos da ISAPA—que de fato vem acontecendo com bastante regularidade—mas, a de sediar o evento internacional.

Esta missão da Sobama—a de propor e coordenar uma sede brasileira para o ISAPA—se estendeu dentre as últimas duas diretorias. Apesar do insucesso, as propostas brasileiras para sediar o ISAPA chamaram a atenção dos membros da diretoria da IFAPA. Esta diretoria da Sobama finalmente obteve sucesso na proposta de sediar o ISAPA. Sob o apoio e a organização do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro, a Sobama coordenará os esforços de tal missão em 2007.

O tema do ISAPA Brasil 2007 será: “Atividade Física Adaptada e Saúde para Todos: Uma Perspectiva Política, Cross-Disciplinar e de Desenvolvimento sobre a Diversidade Humana” (*Adapted Physical Activity and Health for All: A political, cross-disciplinary and lifespan perspective on human diversity*). Os tópicos distribuem-se entre:

- Atividade física, saúde, bem-estar e deficiência
- Comportamento motor e deficiência
- Esportes para deficientes: esporte de elite, inclusivo e recreacional
- Ciência e tecnologia: avanços em esporte, exercício, reabilitação e acessibilidade
- Políticas educacional e social de inclusão
- Atitudes, estereótipo e deficiência: exclusão, violência, mídia, e a cultura da perfeição
- Treinamento de competências do profissional de atividade física adaptada
- Atividade física adaptada e idosos

Atividade Motora Adaptada: Uma Causa, Uma Atitude, Um Movimento Para Todos

Embora as insituições brasileiras envolvidas com as pessoas com deficiências, nas mais variadas ações, tenham até hoje um caráter filantrópico, de provedores de soluções aos problemas da deficiência, uma instituição como a Sobama deve assumir um novo rumo dissociado da herança do modelo médico. A Sobama deve marcar sua singularidade política, e não só abraçar projetos técnico-acadêmicos; deve abraçar causas humanas, militar pelos direitos de todos, e desenvolver uma política de inserção igualitária das pessoas (com e sem deficiência) no campo profissional, nos es-

portes, na academia. A visibilidade de suas ações deve vir impregnada de responsabilidades, de modo que a visibilidade da diferença seja altruísta e parceira.

Referências

- Brasil (1987). Ministério da Educação e Cultura. *Parecer nº215/87. Conselho Federal de Educação*. Brasília, MEC.
- Brasil (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP.
- Mauerberg-deCastro, E. (no prelo). *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd.
- Mauerberg-deCastro, E. (2002). Realizações e Perspectivas na Área de Atividade Física Adaptada e Contribuições da Área do Comportamento Motor. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 1 (7), 33-40.
- Mauerberg-deCastro, E. (2003). *Atividade física adaptada e saúde para todos*. Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/ib/e_fisica/abertura.htm; acesso em 10 de dezembro de 2004].
- Mauerberg-deCastro, E. (2004). *Programas de extensão à comunidade*. Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/ib/e_fisica/proefa.htm; Acesso em 5 de maio de 2004].
- MEC-Secretaria de Educação Física e Desportos. *Legislação Desportiva*. Brasília, MEC.
- 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. Em: 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.

Nota do autor

Eliane Mauerberg-deCastro
Departamento de Educação Física
Universidade Estadual Paulista
Av. 24-A, 1515, Bela Vista
Rio Claro 13506-900 SP
Fone: (19) 3526-4333
Email: mauerber@rc.unesp.br

Manuscrito submetido em dezembro de 2004
Manuscrito aceito em dezembro de 2004.

Notícia

A Tribute to Esther Thelen

Eliane Mauerberg-deCastro
Universidade Estadual Paulista



D.F.Campbell

Members of the Brazilian academic community are saddened to learn of the recent death of Esther Thelen, pioneer researcher in infant development and human motor behavior, dynamic systems theorist, professor, mother, grand-mother, wife, and humanist. On Dec. 29, 2004, Esther lost a lengthy battle with cancer.

I met Esther in January 1992, when I visited her lab at the Indiana University Department of Psychology with a colleague. I knew little about her other than what was contained in the handful of her studies I had read. My English was quite poor, but for half an hour she graciously and attentively listened to my excited research ideas, which I presented in broken English.

It wasn't until I did a post-doc with Bev Ulrich in 1995 that I got to know Esther a little better. I had the privilege of holding a baby during one of her famous treadmill stepping experiments. They were short of people in the lab that day, which gave me the chance to "sit in" as a volunteer data collector.

These studies became references in Brazil for all students who study motor development and are repeatedly cited for her findings about the meaning of the "disappearing stepping reflex," for example. She states her ideas so clearly that students can easily conceptualize the transition from the classical theories to the modern (i.e., dynamic systems theory).

Esther's writing style—direct, exploratory, and easy to read—is so refined that it makes reading scientific articles an inviting activity. She presented sophisticated concepts in such a way that one almost cannot escape understanding them. Brazilian graduate students, for whom English is a second language, like to read her work and often comment that they find it enlightening. Virtually every dissertation, book, paper, and article in the area, almost without exception, cites Esther Thelen.

Esther never came to Brazil. In 1999, I invited her to an international conference to be held locally. Although I

extended the invitation a year in advance, her schedule was already full.

I think I'm the only Brazilian who had the opportunity to work in her lab under her supervision. In doing so, I got to know a bit about a kind, sophisticated, articulate woman. Her weekly lab meetings disclosed a lot about Esther. We discussed papers from nearly every point of view—evolutionary biology, philosophy, mathematics, neuroscience, even music. (During my tenure there, Esther co-authored an article in *The Strad* magazine about how cellists develop motor behavior patterns.) She always had something insightful to say, and during these moments she was always animated, excited, and enthusiastic. In fact, these moments reflect how "doing science" was truly a fun experience for her.

One of the things that always struck me about Esther's lab was her collection of flags, located on the round table in the middle of the room, from about 14 countries. Her international affiliations were remarkable. She always seemed to be surrounded with students, research assistants, and post-docs from many cultures and backgrounds. And each always tried to give their best, it seems, because that is what Esther required—but not only in dedication, also in talent. Esther bragged on her past students and associates and made it clear how proud she was of them. She was right to do so, because almost without exception, they were or became leaders in their respective fields. She knew how to bring out the best in everyone.

Esther's lab rules were very strict, however, because as a good manager of people, she wanted to ensure the safety and convenience of all participants. But she never appeared impatient. Perhaps her secret to the smooth operation of her lab was that she surrounded herself with competent people to help her.

Participating in Esther's lab activities also meant participating in numerous social events, since she held frequent parties and celebrations in her home for staff and their families, friends, and colleagues. Esther was a wonderful party host: inclusive of everyone, charming, elegant, and genuinely interested in each and every guest.

When we talked about my study in private meetings, Esther always raised questions that made me wonder, "Why didn't I think of that?" She had a unique logic for looking at things. I think it was this talent that helped her find new

ways of investigating children's behavior.

This new way of looking at traditional phenomena brought new approaches to traditional theories. Her milestone studies on perseverative behavior in infants, for example, revolutionized traditional concepts (i.e., the classic Piaget "A not B error"). Her earlier work on the "disappearing reflex" opposed the traditional maturational view. Esther's experiments were so simple, yet so insightful. Observing a baby's stepping behavior in a water tank, for instance, brought puzzling but new explanations to the field of motor development.

All in all, Esther published scores of articles, book chapters, and textbooks. Most Brazilian libraries routinely carry her books because they are mandatory reading for students who are beginning to do research in human motor behavior.

In Brazil, Jean Piaget is considered *the* researcher of the last century in the field of psychology. I have no doubt that Esther has earned equal status in the early part of this century. Perhaps the most oft-cited contemporary scholar in her field of study, Esther has contributed much to the development in Brazil to the disciplines of psychology, kinesiology, physical therapy, and other interdisciplinary sciences.

Giving of her time, gracious, generous to others with her knowledge, and quick-witted, Esther will be genuinely missed by those who had the privilege to cross her path. Perhaps the highest honor a scholar can receive, her prolific body of work will surely continue to provide a foundation to countless future generations of students and scholars in Brazil and throughout the world. It is my great privilege—and honor—to count her as my friend, teacher, and colleague.

Eliane Mauerberg-deCastro, researcher in motor development, action and perception, and adapted physical activity, is Head of the Department of Physical Education at São Paulo State University in Rio Claro, SP, Brazil.
Contact: mauerber@rc.unesp.br

Publications by Esther Thelen

From: <http://php.indiana.edu/~gormleyf/>

Books and monographs

- Gunnar, M., & Thelen, E. (Eds.) (1989). *Systems and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 22*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Thelen, E., & Ulrich, B. D. (1991). *Hidden skills: A dynamical systems analysis of treadmill stepping during the first year*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 56, No. 223.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (Eds.) (1993). *Dynamic systems in development: Applications*. Cambridge MA: Bradford

Books/MIT Press.

- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press. (To be translated and printed in Japan by Brain Suppan, Tokyo, 2000).

Articles in refereed journals

- Thelen, E., & Farish, D. J. (1977). An analysis of the grooming behavior of wild and mutant strains of *Bracon hebetor* (Braconidae: Hymenoptera). *Behaviour*, 62, 699-715.
- Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behaviour*, 27, 699-715.
- Thelen, E. (1980). Determinants of amounts of stereotyped behavior in normal human infants. *Ethology and Sociobiology*, 1, 141-150.
- Thelen, E. (1981). Kicking, rocking, and waving: Contextual analysis of stereotyped behaviour in normal infants. *Animal Behaviour*, 29, 3-11.
- Thelen, E., Bradshaw, G., & Ward, J. A. (1981). Spontaneous kicking in month-old infants: Manifestation of a human central motor program. *Behavioural and Neural Biology*, 32, 45-53.
- Thelen, E. (1981). Rhythmical behavior in infancy: An ethological perspective. *Developmental Psychology*, 17, 237-257.
- Thelen, E., & Fisher, D. M. (1982). Newborn stepping: An explanation for a "disappearing" reflex. *Developmental Psychology*, 18, 760-775.
- Thelen, E., Fisher, D. M., Ridley-Johnson, R., & Griffin, N. (1982). The effect of body build and arousal on newborn infant stepping. *Developmental Psychobiology*, 15, 447-453.
- Thelen, E., & Fisher, D. M. (1983). The organization of spontaneous leg movements in newborn infants. *Journal of Motor Behavior*, 15, 353-377.
- Thelen, E., Fisher, D. M. (1983). From spontaneous to instrumental behavior: Kinematic analysis of movement changes during very early learning. *Child Development*, 54, 129-140.
- Thelen, E., Ridley-Johnson, R., & Fisher, D. (1983). Shifting patterns of bilateral coordination and laterality in the leg movements of young infants. *Developmental Psychobiology*, 17, 29-46.
- Thelen, E. (1983). The development of walking is still an "old" problem: A reply to Zelazo. *Journal of Motor Behavior*, 15, 139-161.
- Sackin, S., & Thelen, E. (1984). An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*, 55, 1098-1102.
- Thelen, E., Fisher, D. M., & Ridley-Johnson, R. (1984). The relationship between physical growth and a newborn reflex. *Infant Behavior & Development*, 7, 479-493.
- Thelen, E. (1985). Developmental origins of motor coordination: Leg movements in human infants.

- Developmental Psychobiology, 18, 1-22.
- Thompson, D. F., & Thelen, E. (1986). The effects of supplemental vestibular stimulation on stereotyped behavior and development in normal infants. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 6, 57-66.
- Thelen, E. (1986). Treadmill-elicited stepping in seven-month-old infants. *Child Development*, 57, 1498-1506.
- Reprinted in J. DeLoache (ed.) *Current readings in child development*, Allyn & Bacon, 1991; M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, W. H. Freeman, 1993.
- Thelen, E., Kelso, J. A. S., & Fogel, A. (1987). Self-organizing systems and infant motor development. *Developmental Review*, 7, 39-65.
- Thelen, E., Skala, K., & Kelso, J. A. S. (1987). The dynamic nature of early coordination: Evidence from bilateral leg movements in young infants. *Developmental Psychology*, 23, 179-186.
- Thelen, E., & Cooke, D. W. (1987). The relation between newborn stepping and later locomotion: A new interpretation. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29, 380-393.
- Cooke, D. W., & Thelen, E. (1987). Newborn stepping: A review of a puzzling infant coordination. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29, 399-404.
- Thelen, E., Ulrich, B. D., & Niles, D. (1987). Bilateral coordination in human infants: Stepping on a split-belt treadmill. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 405-410.
- Fogel, A., & Thelen, E. (1987). The development of expressive and communicative action in the first year: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Jensen, J. L., Thelen, E., & Ulrich, B. D. (1989). Constraints on multi-joint movements: From the spontaneity of infancy to the skill of adults. *Human Movement Science*, 8, 393-402.
- Thelen, E. (1989). The (re)discovery of motor development: Learning new things from an old field. *Developmental Psychology*, 25, 946-949.
- Schneider, K., Zernicke, R. F., Ulrich, B. D., Jensen, J. L. & Thelen, E. (1990). Understanding movement control in infants through the analysis of limb intersegmental dynamics. *Journal of Motor Behavior*, 22, 493-520.
- Ulrich, B. D., Thelen, E., & Niles, D. (1990). Perceptual determinants of action: Stair-climbing choices of infants and toddlers. In J. Clark & J. Humphrey (Eds.) *Advances in motor development research*, Vol. III, New York: AMS Press.
- Kamm, K., Thelen, E., & Jensen, J. L. (1990). A dynamical systems approach to motor development. *Physical Therapy*, 70, 763-775.
- Thelen, E., (1992). Development as a dynamic system. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 189-193.
- Thelen, E., & Adolph, K. E. (1992). Arnold L. Gesell: The paradox of nature and nurture. *Developmental Psychology*, 28, 368-380.
- Thelen, E., Corbetta, D., Kamm, K., Spencer, J. P., Schneider, K., & Zernicke, R. F. (1993). The transition to reaching: mapping intention and intrinsic dynamics. *Child Development*, 64, 1058-1098.
- Winold, H., Thelen, E., & Ulrich, B. D., (1993). Coordination and control in the bow arm movements of highly skilled cellists. *Ecological Psychology*, 6, 1-31.
- Thelen, E. (1994). Three-month-old infants can learn task-specific patterns of interlimb coordination. *Psychological Science*, 5, 280-285.
- Reprinted in K. Lee (Ed.) *Cognitive development: The essential readings*. Oxford:Blackwell.
- Ronca, A. E., Kamm, K., Thelen, E., & Alberts, J. R. (1994). Proximal control of fetal rat behavior. *Developmental Psychobiology*, 27, 23-38.
- Davis, D. W. & Thelen, E., & Keck, J. (1994). Treadmill-elicited stepping in infants born prematurely. *Early Human Development*, 39, 211-223.
- Jensen, J. L., Ulrich, B. D., Thelen, E., Schneider, K., & Zernicke, R. F. (1994). Adaptive dynamics of the leg movement patterns of human infants: I. The effects of posture on spontaneous kicking. *Journal of Motor Behavior*, 26, 303-312.
- Ulrich, B. D., Jensen, J. L., Thelen, E., Schneider, K., and Zernicke, R. F. (1994). Adaptive dynamics of the leg movement patterns of human infants. II. Treadmill stepping in infants and adults. *Journal of Motor Behavior*, 26, 313-324.
- Corbetta, D. & Thelen, E. (1995). A method for identifying the initiation of reaching movements in natural prehension. *Journal of Motor Behavior*, 27, 285-293.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50 (2), 79-95.
- Reprinted in M. E. Hertzog & E. A. Farber, (Eds.) (1996) *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, New York: Brunner/Mazel
- Jensen, J. L., Ulrich, B. D., Thelen, E., Schneider, K., & Zernicke, R. F. (1995). Adaptive dynamics of the leg movement patterns of human infants: III. Age-related differences in limb control. *Journal of Motor Behavior*, 27, 366-374.
- Corbetta, D., & Thelen, E. (1996). The developmental origins of bimanual coordination. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22, 502-522.
- Thelen, E., Corbetta, D., & Spencer, J. P. (1996). The development of reaching during the first year: The role of movement speed. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22, 1059-1076.
- Vereijken, B., & Thelen, E. (1997). Training infant treadmill stepping: The role of individual pattern stability. *Developmental Psychobiology*, 30, 89-102.
- Stoffregen, T. A., Adolph, K., Thelen, E., Gorday, K.M., & Sheng, Yang-Yi. (1997). Toddlers' postural adaptations to different support surfaces. *Motor Control*, 1, 119-137.
- 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.
- Corbetta, D. & Thelen, E. (1999). Lateral biases and fluctuations in infants= arm movements and reaching. *Developmental Psychobiology*. 34, 237-255
- Spencer, J. P., & Thelen, E. (1999). Changes in muscle activity during learning. I. A single muscle and multi-muscle state analysis of adult motor learning. *Experimental Brain Research*, 128: 505-516.
- Zaal, F. T. J. M., Daigle, K., Gottlieb, G., & Thelen, E. (1999). An unlearned principle for controlling natural movements. *Journal of Neurophysiology*, 82, 255-259.
- Diedrich, F. J., Thelen, E., Smith, L. B., & Corbetta, D. (2000). Motor memory is a factor in infant perseverative errors. *Developmental Science*. 3, 479-494.
- Spencer, J. P., & Thelen, E. (2000). Spatially specific changes in infants= muscle co-activity as they learn to reach. *Infancy*, 1, 275-302.
- Spencer, J. P., Vereijken, B., Diedrich, F.J., & Thelen, E. (2000). Posture and the emergence of manual skills. *Developmental Science* 3, 216-233.
- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy*, 1, 3-30.
(To be reprinted in Tschacher, W., & Dauwalder, J-P. (Eds.) *Dynamic systems approaches to embodied cognition*. Springer.)
- Thelen, E. (2000) Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*. 24, 385-397.
(Invited, special millennium edition.) Reprinted in W. H. Hartup & R.K. Silberreisen (Eds.) *Growing points in developmental science: An introduction* (pp. 1-23). New York: Psychology Press.
- Diedrich, F. J., Highlands, T., Spahr, K., Thelen, E., & Smith, L.B. (2001). The role of target distinctiveness in infant perseverative reaching errors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78, 263-290.
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1-34.
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). What=s a modeler to do? Response to the commentaries. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 70-86.
- 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 spatial memory abilities of two-year-olds. *Child Development*, 72, 1327-1346.
- Corbetta, D. Thelen, E., & Johnson, K. (2001). Motor constraints on the development of perception-action matching in infant reaching. *Infant Behavior and Development*, 23, 351-374.
- Angulo-Kinzler, R., Ulrich, B. D., & Thelen, E. (2002). Three-month-old infants can select specific motor solutions. *Motor Control*, 6, 52-68.
- Winold, H., Thelen, E., & Feng, J. (2002). On the rebound: How do you play spiccato and how do you teach it to someone else. *The Strad*, May.

Book chapters

- Thelen, E. (1985). Expressive behavior as action: A motor perspective of the transition from spontaneous to instrumental behavior. In G. Zivin (Ed.), *The Development of Expressive Behavior: Biology-Environment Interactions* (pp. 221-248). New York: Academic Press.
- Thelen, E. (1984). Learning to walk: Ecological demands and phylogenetic constraints. In L. P. Lipsitt (Ed.), *Advances in Infancy Research, Volume III* (pp. 213-250). Norwood, N.J.: Ablex.
- Thelen, E. (1984). Walking, thinking and evolving: Further comments toward an economical explanation. In L. P. Lipsitt (Ed.), *Advances in Infancy Research, Volume III* (pp. 257-260). Norwood, N.J.: Ablex.
- Thelen, E. (1986). Development of coordinated movement: Implications for early development. In H. T. A. Whiting and M. G. Wade (Eds.), *Motor Skill Acquisition in Children* (pp. 107-124). Dordrecht (Netherlands): Martinus Nijhoff.
- Thelen, E. (1987). The role of motor development in *Developmental Psychology: A view of the past and an agenda for the future*. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology* (pp. 3-33). New York: Wiley.
- Thelen, E., & Bradley, N. (1988). Motor development: Posture and locomotion. In E. Meisami & P. S. Timiras (Eds.), *Handbook of Human Growth and Developmental Biology* (pp. 221-236). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Thelen, E. (1988). Dynamical approaches to the development of behavior. In J. A. S. Kelso, A. J. Mandell, & M. R. Shlesinger (Eds.), *Dynamic Patterns in Complex Systems* (pp. 348-369). Singapore: World Scientific Publishers.
- Thelen, E., & Fogel, A. (1989). Toward an action-based theory of infant development. In J. Lockman & N. Hazen (Eds.), *Action in Social Context* (pp. 23-63). New York: Plenum.
- Thelen, E. (1989). On the nature of developing motor systems and the transition from prenatal to postnatal life. In W. P. Smotherman & S. R. Robinson (Eds.), *Behavior of the Fetus* (pp. 207-224). Bloomfield, NJ: Telford Press.
- Thelen, E. (1989). Self-organization in developmental processes: Can systems approaches work? In M. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Systems and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 22* (pp. 77-117). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. (Reprinted in M.H. Johnson (Ed.), *Brain Development and Cognition: A Reader*, London: Basil Blackwell, 1992.
- Thelen, E., Ulrich, B. D., & Jensen, J. L. (1989). The developmental origins of locomotion. In M. Woollacott & A. Shumway-Cooke (Eds.), *The Development of Posture and Gait Across the Lifespan* (pp.25-47). Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Thelen, E. (1989). Evolving and dissolving synergies in the development of leg coordination. In S. Wallace (Ed.), *Perspectives on the Coordination of Movement* (pp. 259-281). Amsterdam: Elsevier, North Holland

- Thelen, E., Ulrich, B. D., & Jensen, J. L. (1989). An "outside-in" approach to the development of leg movement patterns. In C. von Euler, H. Forssberg, and H. Lagercrantz (Eds.), *Neurobiology of Early Infant Behavior* (pp. 107-118). Hampshire: The Macmillan Press.
- Thelen, E. (1990). Dynamical systems and the generation of individual differences. In J. Colombo & J. W. Fagen (Eds.), *Individual Differences in Infancy: Reliability, Stability, and Prediction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thelen, E. (1990). Coupling perception and action in the development of skill: A dynamic approach. In H. Bloch & B. Bertenthal (Eds.), *Sensory-motor Organization and Development in Infancy and Early Childhood* (pp. 39-56). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thelen, E. (1991). Motor aspects of emergent speech: A dynamical view. In N. Krasnegor (Ed.), *Biobehavioral Foundations of Language Acquisition* (pp. 339-362). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ulrich, B. D, Jensen, J. L., & Thelen, E. (1991). Stability and variation in the development of infant stepping: Implications for control. In A. E. Patla (Ed.), *Adaptability of human gait: Implications for the control of locomotion* (pp. 145-164). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Thelen, E., Jensen, J. L., Kamm, K., Corbetta, D., Schneider, K., and Zernicke, R. F. (1991). Infant motor development: implications for motor neuroscience. In G. Stelmach & J. Requin (Eds.), *Tutorials in motor neuroscience* (pp. 43-57). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thelen, E. (1991) Timing in motor development as emergent process and product. In J. Fagard & P.H. Wolff (Eds.), *The development of timing control and temporal organization in coordinated action* (pp. 201-211). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Thelen, E., Zernicke, R. Schneider, K, Jensen, J. L., Kamm, K., & Corbetta, D. (1992). The role of intersegmental dynamics in infant neuromotor development. In G. Stelmach & J. Requin (Eds.), *Tutorials in motor behavior II* (pp. 533-548). Amsterdam: North Holland.
- Thelen, E. (1992). The development of locomotion from a dynamic systems approach. In H. Hirschfeld and H. Forssberg (Eds.), *Theory and practice in the treatment of children with movement disorders* (pp. 169-173). Basel: Karger.
- Thelen, E., Bril, B., & BreniPre, Y. (1992). The emergence of heel strike in newly walking infants: A dynamic interpretation. In M. Woollacott & F. Horak (Eds.), *Posture and Gait: Control Mechanisms. Vol. II* (pp. 334-337). Eugene OR: University of Oregon Books.
- Thelen, E. (1993). Timing and developmental dynamics in the acquisition of early motor skills. In G. Turkewitz & D. Devenny (Eds.), *Timing as an initial condition of development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Corbetta, D., & Thelen, E. (1993). Shifting patterns of interlimb coordination in infants' reaching: A case study. In S. P. Swinnen, H. Heuer, J. Massion, & P. Casaer (Eds.), *Interlimb coordination: Neural, dynamical and cognitive constraints* (pp. 413-438). New York: Academic Press.
- Corbetta, D., & Thelen, E. (1994). Interlimb coordination in the development of reaching. In J.A.H. van Rossum & J. L. Laszlo (Eds.), *Motor development: Aspects of normal and delayed development* (pp. 11-24). Amsterdam: VU University Press.
- Konczak, J., & Thelen, E. (1994). The dynamics of goal-directed reaching: A comparison of adult and infant movement patterns. In J. H. A. van Rossum & J. L. Laszlo (Eds.), *Motor development: Aspects of normal and delayed development* (pp.25-40) Amsterdam: VU University Press.
- Thelen, E., & Corbetta, D. (1994). Exploration and selection in the early acquisition of skill. In O. Sporns & G. Tononi (Eds.), *Selectionism and the Brain, International Review of Neurobiology, Vol. 37* (pp. 75-102). San Diego: Academic Press.
- Thelen, E. (1995). Time scale dynamics and the development of an embodied cognition. In R. Port & T. van Gelder (Eds.), *Mind as motion: Explorations in the dynamics of cognition* (pp. 69-99). Cambridge, MA: MIT Press.
- Thelen, E. (1996). The improvising infant: Learning about learning to move. In M. R. Merrens & G. G. Brannigan (Eds.), *The developmental psychologists: Research adventures across the lifespan* (pp. 21-36). New York: McGraw-Hill.
- Thelen, E. (1996). Normal infant stereotypies: A dynamic systems approach. In R. L. Sprague & K. Newell (Eds.), *Stereotyped movements: Brain-behavior relationships* (pp.139-165). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Muchisky, M., Gershkoff-Stowe, L., Cole, E, & Thelen, E. (1996). The epigenetic landscape revisited: A dynamic interpretation. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in Infancy Research, Vol 10* (pp. 121-159). Norwood, N.J.: Ablex.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1997). Dynamic systems theories. In R. M. Lerner (Ed.) *Theoretical models of human development. Volume 1 of the Handbook of child psychology* (5th edition; pp. 563-634).. Editor-in-chief: William Damon. New York: Wiley.
- Thelen, E., & Spencer, J. P. (1998). Postural control during reaching in young infants: A dynamic systems approach. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 22, 507-514.
- Thelen, E. (1998). Bernstein's legacy for motor development: How infants learn to reach. In M. Latash (Ed.), *Progress in Motor Control: Volume 1. Bernstein's traditions in motor control* (pp. 267-288). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thelen, E. (2000). Perception and motor development. In A. E. Kazdin (Ed.) *Encyclopedia of psychology*. Washington, D. C.: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Iverson, J., & Thelen, E. (2000). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. In R. Nunez & W. J. Freeman (Eds.) *Reclaiming cognition: The primacy of action, intention, and emotion*. Thoverton, UK: Imprint

- Academic. (Also appearing as a special edition, Journal of Consciousness Studies.
- Thelen, E. (2001.) Dynamic mechanisms of change in early perceptual-motor development. In: J. L McClelland & R. S. Siegler (Eds.) *Mechanisms of Cognitive Development: Behavioral and Neural Perspectives* (pp. 161-185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clearfield, M. W., & Thelen, E. (2001). Stability and flexibility in the acquisition of skilled movement. In C. Nelson (Ed.) *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 253-266). Cambridge MA: MIT Press.
- Thelen, E., & Corbetta, D. (2002). Microdevelopment and dynamic systems: Applications to infant motor development. In: N. Granott & J. Parziale (Eds.) *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 59-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbetta, D., & Thelen, E. (2003). Behavioral fluctuations and the development of manual asymmetries in infancy: Contributions of the dynamic systems approach. In: S. Segalowitz, & I. Rapin (Eds.) *Handbook of neuropsychology*, Vol. 8 (pp. 309-328). Amsterdam: Elsevier.
- Thelen, E. (2002). Systems approaches can work! In M. H. Johnson & Y. Munakata (Eds.) *Brain development and cognition: A reader*, 2nd edition. London: Basil Blackwell.
- Thelen, E. (in press). The central role of movement in typical and atypical development. In I. J. Stockman (Ed.) *Movement and action links to intelligent behavior: From theory to practice*. Academic Press.
- Bate, P. & Thelen, E. (in press). Development of turning and reaching. In M. Latash & M. T. Levin (Eds.) *Progress in motor control: From basic science to applications*, Vol. 3. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Development, 64, 953-959.
- Thelen, E. (1995). Origins of origins of motor control. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 780-783.
- Thelen, E. (1996). Developmental "movement disorders" and problem solving. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 88-89.
- Corbetta, D. & Thelen, E. (1996). Recent developments and problems in human movement science: Implications for motor development. *Ecological Psychology*, 7, 315-319.
- Thelen, E. (1996). Dynamic systems for everyone. Review of *Dynamic Systems in Development* by Paul van Geert. *Contemporary Psychology*, 41, 1002-1003.
- Thelen, E. (2000). Many roads lead to Rome: Locomotion and dynamics. Commentary on J. Campos, et al. *A Travel Broadens the Mind*. @ *Infancy*. 1, 221-224.
- Weng, J., McClelland, J. Pentland, A., Sporns, O. Stockman, I, Sur, M., & Thelen, E. (2001). Autonomous mental development by robots and animals. *Science*, 291, 559-600.

In press

Schöner, G. & Thelen, E. Using Dynamic Field Theory to Rethink Infant Habituation.

Thelen, E. & Whitmyer, V. Using Dynamic Field Theory to Conceptualize the Interface of Perception, Cognition, and Action

Tradução

Um tributo a Esther Thelen

Membros da comunidade acadêmica brasileira estão entristecidos com a recente notícia da morte de Esther Thelen, pioneira nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil, comportamento motor humano, teórica em sistemas dinâmicos, professora, mãe, avó, esposa, e humanista. Em 29 de dezembro de 2004, Esther perdeu a longa batalha contra o câncer.

Eu conheci Esther em Janeiro de 1992, quando visitava, junto com uma colega, o seu laboratório na Indiana University, Departamento de Psicologia. Eu sabia pouco sobre ela, exceto alguns de seus estudos que havia lido. Meu inglês era muito pobre, mas por quase uma hora ela graciosamente e atentamente escutou minhas idéias sobre pesquisas, as quais eu apresentava num inglês "quebrado."

Somente quando eu fiz o meu pós-doutorado com Bev Ulrich em 1995 que eu comecei a saber mais sobre Esther Thelen. Eu tive o privilégio de segurar um dos bebês de seus famosos experimentos sobre o "reflexo" de marcha eliciado em esteira rolante. Seu pessoal de laboratório era insuficiente naquele dia e eu fui convidada a ajudar como voluntária.

Estes estudos tornaram-se referência no Brasil (e no mundo) para todos pesquisadores e estudantes envolvidos

Reviews, invited commentaries, etc.

- Thelen, E. (1985). Simplifying assumptions: Can development help? *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 165-166.
- Vandiver, P., & Thelen, E. (Eds.) (1985). *Human ethology abstracts*, VI, *Man-environment Systems*, 15, 43-102.
- Thelen, E. (1986). Of time and new forms. *Contemporary Psychology*, 31, 589-590.
- Thelen, E. (1987). We think; therefore, we move: A comment on Zanone and Hauert. (Invited). *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 195-198.
- Thelen, E. (1988). Interactionism is good, but not good enough. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 650.
- Thelen, E. (1989). Interactionalism in theory and practice. *Contemporary Psychology*, 34, 552-553.
- Thelen, E. (1991). Improvisations on the behavioral genetics theme. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 409-410.
- Thelen, E. (1992). Is social information special? A comment on Fogel (1991). *Human Movement Science*, 11, 469-473.
- Lockman, J. J., & Thelen, E. (1993). Developmental biodynamics: Brain, body, behavior connections. *Child*

com o desenvolvimento motor, e que repetidamente citam seus achados sobre o significado do “desaparecimento do reflexo da marcha,” por exemplo. Em suas publicações, Esther coloca suas idéias tão claramente que a maioria dos estudantes facilmente conceptualiza a transição das teorias clássicas para as modernas (i.e., teoria dos sistemas dinâmicos).

O estilo de escrita de Esther—direto, exploratório, e fácil de ler—é tão refinado que torna a leitura científica uma atividade convidativa. Ela apresenta conceitos filosóficos sofisticados de tal forma que poucos podem escapar de entendê-los. Estudantes brasileiros de pós-graduação, para os quais o inglês é uma segunda língua, gostam de ler seus textos e freqüentemente comentam o quão esclarecedoras são suas idéias. Virtualmente toda tese, dissertação, livro, manuscrito, ou artigo na área, quase sem exceção, citam Esther Thelen.

Esther nunca veio ao Brasil. Em 1999, eu a convidei para um de nosso congressos internacionais com sede local. Embora eu tenha antecipado o convite um ano antes, sua agenda já estava lotada..

Eu fui a única brasileira que teve a oportunidade de trabalhar em seu laboratório sob sua supervisão. Ao fazê-lo, eu conheci mais de perto a cientista, e também um tipo de mulher sofisticada, articulada, mas sempre atenta com todos. Suas reuniões semanais de laboratório revelavam muito sobre a mente de Esther. Nós discutíamos artigos dos mais diversos pontos de vistas e áreas—biologia evolutiva, filosofia, matemática, neurociências, e música. (Durante o ano de minha visita, Esther publicou em co-autoria um artigo na revista *The Strad* sobre como violinistas desenvolvem seus padrões de comportamento motor para o instrumento.) Ela sempre tinha observações extremamente inteligentes a fazer, e durante estes momentos ela se mostrava animada, entusiasmada com as suas próprias idéias e as de seus assistentes e alunos. De fato, estes momentos refletiam como “fazer ciência” era uma experiência divertida para ela.

Uma coisa que sempre me chamava a atenção no laboratório de Esther era sua coleção de bandeirinhas, localizadas no centro da mesa redonda de reuniões. Eram bandeiras de 14 países diferentes. Suas filiações internacionais eram impressionantes. Ela sempre estava cercada de alunos, assistentes de pesquisa, pós-doutorandos de várias culturas e de diversas formações. Cada um comprometido a dar o melhor de si, porque era o que Esther requeria—não só em dedicação, mas em talento. Esther comentava orgulhosa de seus ex-alunos e associados. Ela deixava claro o orgulho que tinha deles. Ela estava certa, porque quase sem exceção, eles eram ou tornaram-se líderes em seus respectivos campos. Ela sempre parecia buscar o melhor de cada um.

As regras do laboratório de Esther eram rígidas porque, como uma gerenciadora de pessoas, ela precisava assegurar a segurança e a conveniência de todos os participantes. Mas ela nunca parecia impaciente. Talvez o segredo de coordenar seu laboratório com tanta destreza estava nas pessoas competentes que ela se cercava.

Participar nas atividades do laboratório de Esther também implicava em participar dos eventos sociais que ela organizava em sua casa. Ela recebia colegas de trabalho, ami-

gos, estudantes, e sempre tratava todos seus visitantes com charme, elegância, e genuíno interesse.

Quando falávamos sobre meu estudo em reuniões na sua sala, Esther sempre levantava questões que me faziam pensar, “Porque eu não pensei nisso antes?” Ela tinha uma lógica singular de olhar as coisas. Este era provavelmente seu talento ao investigar o comportamento de bebês.

Este jeito singular de olhar fenômenos tradicionais em torno do comportamento infantil trouxe novas abordagens contra as teorias tradicionais. Seus estudos revolucionários sobre comportamento perseverativo de bebês, por exemplo, desafiaram conceitos tradicionais (i.e., o clássico conceito de Piaget “erro A não B”). Seus estudos anteriores sobre o “desaparecimento do reflexo de marcha” opôs a visão tradicional maturacional de desenvolvimento. Os experimentos de Esther eram muito simples, mas esclarecedores. Observando um bebê dar passadas em um tanque de água, por instância, ela levantou polêmicas, mas, ao mesmo tempo, trouxe novas explicações no campo do desenvolvimento motor.

Ao todo, Esther publicou dezenas de artigos, capítulos de livros, e livros. Muitas bibliotecas brasileiras rotineiramente adquirem seus livros por causa de sua demanda em áreas de pesquisa em comportamento motor.

No Brasil, em muitas escolas de psicologia, Jean Piaget é considerado o cientista do século na área. Eu não tenho dúvidas que Esther adquiriu status similar neste século. Talvez a estudiosa mais citada em seu campo de pesquisa, Esther contribuiu muito para o desenvolvimento da área no Brasil, particularmente nas disciplinas de psicologia, cinesilogia, fisioterapia, e outras ciências interdisciplinares.

Ela doou seu tempo, graciosidade, generosidade, conhecimento, e esperteza. Esther genuinamente deixará saudades naqueles que tiveram o privilégio de cruzar seu caminho. Talvez a maior honra que um estudioso pode receber é que seu legado, seu trabalho, tornem-se fundações das incontáveis futuras gerações de estudantes e pesquisadores. É meu privilégio—e honra—ter tido Esther como amiga, mentora, e colega.

Eliane Mauerberg-deCastro, pesquisadora em desenvolvimento motor, percepção e ação, e atividade motora adaptada, é chefe do Departamento de Educação física da Universidade Estadual Paulista em Rio Claro, SP, Brasil.

Contato: mauerber@rc.unesp.br

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. [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 explicitas 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://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

Comunicações rápidas podem também ser feitas através do endereço eletrônico:

E-mail: 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 incapacidades 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, compre-

ender-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 consultivo, 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) Suceder o presidente 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

tesoureiro 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 Sobama;
- 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 31.03.2005.

___ Nova ___ Sócio Efetivo (R\$ 124,00) ___ Sócio Colaborador (R\$ 70,00)

___ Renovação ___ Sócio Efetivo (R\$ 104,00) ___ Sócio Colaborador (R\$ 50,00)

___ Re-filiação ___ Novo Sócio Efetivo (R\$ 124,00) ___ Novo Sócio Colaborador (R\$ 70,00)

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:

Eliane Mauerberg C 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 (19-3526-4333) ou por E-mail (sobama@rc.unesp.br) a/c de Eliane Mauerberg C Sobama. (Não esqueça de se identificar com o seu nome completo e especificar que o assunto é referente ao pagamento da anuidade da Sobama 2004).

Conta para depósito:

Banco do Brasil
Ag. 3556-4 Visconde Rio Claro
CC 13.347-7 (preencher variação “1” – Conta poupança)
Em nome de: Eliane Mauerberg C 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

Ficha de Assinatura Anual

Preencher a máquina ou em letra de forma

___ v.5 n.1 (dez/2000)	___ Individual R\$ 15,00	___ Institucional - R\$ 25,00
___ v.6 n.1 (dez/2001)	___ Individual R\$ 15,00	___ Institucional - R\$ 25,00
___ v.7 n.1 (dez/2002)	___ Individual R\$ 15,00	___ Institucional - R\$ 25,00
___ v.8 n.1 (dez/2003)	___ Individual R\$ 15,00 (no prelo)	___ Institucional - R\$ 25,00
___ v.9 n.1 (dez/2004)	___ Individual R\$ 15,00 (no prelo)	___ 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 "Eliane Mauerberg C 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

Ou

via depósito em conta:

Banco do Brasil Ag. 3556-4

CC 13.347-7 (opção "variação 1" referente à conta poupança)

Nome: Eliane Mauerberg C Sobama