

ANGELA TERESINHA ZUCHETTO

**A TRAJETÓRIA DE LAILA NO AMA.
HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS**

CAMPINAS

Unicamp

2008

ANGELA TERESINHA ZUCHETTO

**A TRAJETÓRIA DE LAILA NO AMA.
HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Affonso Moysés

CAMPINAS

Unicamp

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

Z82t Zuchetto, Angela Teresinha
 A trajetória de Laila no AMA. Histórias entrelaçadas / Angela
 Teresinha Zuchetto. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador: Maria Aparecida Affonso Moysés
Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Ciências Médicas.

1. Deficientes. 2. Desenvolvimento humano. 3. Atividade motora.
I. Moysés, Maria Aparecida Affonso. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Título em inglês: “The trajectory of Laila in the AMA. Intertwined stories”.

Keywords: • Disabled Persons
 • Human development
 • Motor activity

Titulação: Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente

Área de concentração: Saúde da Criança e do Adolescente

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Affonso Moysés

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs

Prof. Dr. Marcos Tadeu Nolasco da Silva

Prof. Dr. Roberto Teixeira Mendes

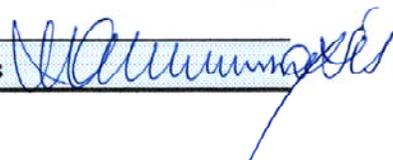
Prof. Dr. Fernando Copetti

Data da defesa: 28 - 02 - 2008

Banca Examinadora da tese de Doutorado

Orientadora:

Prof.(a) Dr.(a) Maria Aparecida Affonso Moysés



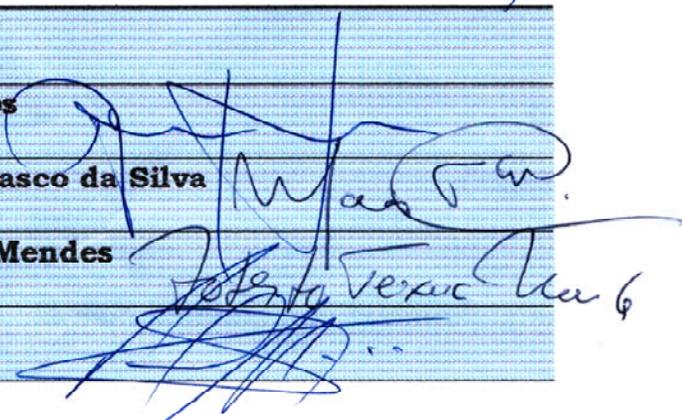
Membros:

1. Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs

2. Prof. Dr. Marcos Tadeu Nolasco da Silva

3. Prof. Dr. Roberto Teixeira Mendes

4. Prof. Dr. Fernando Copetti



**Curso de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.**

Data: 2008

*Dedico este trabalho
a todas as mães e
todos os pais apaixonados
por seus filhos.*

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Aparecida Affonso Moysés por ter possibilitado e orientado a realização desta tese.

As mães e pais das crianças que participam do AMA, pela confiança e atenção dispensadas ao longo desses anos.

Aos bolsistas e acadêmicos do programa AMA, aqui representados por Rosiane Karine Pick e Cristiani de França.

A Simone Cristina Ferreira – a alegria do doutorado - por estar sempre disponível.

À Universidade Estadual de Campinas através do Centro de Investigação em Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas, pela oportunidade acadêmica para realizar o curso de Doutorado.

À Universidade Federal de Santa Catarina e seus respectivos órgãos de fomento, que em diferentes momentos financiaram esta tese.

A Capes pela concessão da bolsa de estudos.

Ao professor Ruy Jornada Krebs pelo incentivo, amizade e disponibilidade.

Aos professores Marcos Tadeu Nolasco da Silva, Roberto Teixeira Mendes, Fernando Copetti, José Júlio Gavião de Almeida e Maria Beatriz Rocha Ferreira, pela sua atenção e pelas contrinuições realizadas a este trabalho.

Aos amigos Carlos Luis Cardoso e Mauricio de Oliveira que sempre estiveram presentes apoiando e compartilhando palavras.

Meus agradecimentos especiais vão para meu marido Peter e meus filhos Moses, Tharak e Lynn, por tornarem minha vida tão bela e feliz.

	Pág.
RESUMO	xix
ABSTRACT	xxiii
1- A TRAJETÓRIA DA AUTORA	27
1.1- Contato com a teoria bioecológica de desenvolvimento humano	30
2- A TEORIA BIOECOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	33
2.1- Processo	37
2.2- A pessoa	39
2.3- O tempo	41
2.4- O contexto	43
3- O AMA - PROGRAMA ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	53
3.1- A criação e estrutura pedagógica	55
3.2- Procedimentos pedagógicos no AMA	59
3.3- Procedimentos didáticos - metodológicos	62
3.3.1- As atividades.....	62
3.3.2- A dinâmica das aulas.....	63
3.4- Procedimentos pedagógicos - organização do banco de dados	65
3.4.1- Entrevistas.....	65
3.4.2- Filmagens das aulas.....	65
3.4.3- Notas de campo.....	66
3.4.4- Registro cursivo.....	66

4- AMA FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	67
4.1- O modelo bioecológico.....	70
4.2- Educação física desenvolvimentista.....	72
4.2.1- A educação física –o ser humano e a relação com o movimento.....	72
4.2.2- A abordagem desenvolvimentista.....	74
4.2.3- A educação física adaptada.....	78
4.3- Concepções de normalidade.....	81
4.4- Concepções de avaliação e de olhar.....	92
4.5- Paradigma indiciário.....	97
4.5.1- Do gesto ao biológico e ao simbólico.....	97
4.5.2- O AMA: Aprender a ver e ouvir indícios, a ser disponível para o inesperado e o imprevisto.....	100
5- A PESQUISA E O MÉTODO.....	103
5.1- A pergunta.....	105
5.2- Método.....	105
5.2.1- O caso.....	107
5.2.2- Porque Laila.....	108
5.3- Procedimentos metodológicos.....	110
5.3.1- A escolha das aulas a serem analisadas.....	110
5.3.2- Registro cursivo.....	111
5.3.3- Procedimentos para análise dos dados.....	112
6- LAILA E SUA TRAJETÓRIA.....	113
6.1- Laila, do nascimento aos 13 anos.....	115
6.2- Laila ingressa no AMA.....	117

6.3- Os primeiros cinco anos no AMA.....	120
6.4- O sexto ano no AMA. Laila já sabe ler e não mais se isola.....	123
6.5- O sétimo ano no AMA. Laila ajuda e celebra o êxito dos colegas.....	132
6.6- O oitavo ano no AMA. Laila fala e tem amigos.....	143
6.7- O nono ano no AMA. Laila mostra estabilidade.....	155
6.8- O décimo ano no AMA. Laila gira feliz.....	163
7- UM INTERVALO DE TEMPO.....	173
8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
9- ANEXOS.....	197
9.1- Consentimento livre e esclarecido.....	199
9.2- Roteiro para a entrevista de ingresso ao programa.....	201
9.3- Atributos pessoais em contexto de atividade motora adaptada.....	207
9.4- Música do crocodilo.....	209

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 O modelo do ambiente ecológico.....	44
Figura 2 Elementos do microssistema.....	45
Figura 3 AMA - estrutura do ensino.....	56
Figura 4 Disciplina educação física especial.....	57
Figura 5 Disciplina atividade física para grupos especiais.....	58
Figura 6 Disciplina estudos individuais.....	59
Figura 7 Elementos integradores do estudo.....	107

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender quais os elementos são importantes para o trabalho com pessoas com deficiência. O problema que a impulsionou foi a escassez de estudos longitudinais com crianças com deficiências engajadas em programas de atividade motora adaptada do tipo extracurricular. Para tanto, optou-se pela realização de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, longitudinal, que busca no material empírico a elaboração da compreensão do desenvolvimento da criança, com formas diferentes de olhar e conduzir as atividades. O caso escolhido consiste no próprio AMA – Programa atividade Motora Adaptada, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), englobando os processos de trabalho que ali ocorrem, bem como os modos de desenvolvimento de cada criança e os modos de interação de cada criança com as outras crianças, com os familiares de todas e com os profissionais do programa Escolheu-se uma pessoa em especial, com distúrbio de comportamento, deficiência mental e epilepsia, por ter sido o maior desafio e também porque sua trajetória dialoga com as trajetórias de outras crianças que frequentam o programa nestes 10 anos. Este programa desde seu início era explicitamente baseado na Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano. Entretanto, no decorrer desta análise foi possível identificar que as propostas e as práticas desenvolvidas no AMA apóiam-se em uma articulação de múltiplos referenciais, transcendendo a própria teoria de Bronfenbrenner, com ela tecendo uma delicada e complexa trama teórico-epistemológica. Como elementos importantes desta trama, são discutidas a Educação Física Desenvolvimentista; a concepção dialética de normalidade no campo do processo saúde/doença; a concepção de avaliação que se contrapõe à submissão a padrões estatísticos padronizados e muitas vezes estereotipados; o Paradigma Indiciário, sistematizado por Carlo Ginzburg. Este chão teórico embasou a análise do material empírico – filmes das aulas ministradas; observações; notas de campo; opiniões e percepções dos pais; todos integrantes do banco de dados do programa Atividade Motora Adaptada (AMA), possibilitando a elaboração de novos modos de apreender e compreender o desenvolvimento de uma criança. Nesses processos de desenvolvimentos buscou-se indícios, pequenas mudanças, às vezes imperceptíveis, que mostravam as mudanças e continuidades nas interações da pessoa desenvolve, com pessoas, objetos e símbolos. Estas foram gradativamente tornando-se mais complexas, tornando-se evidências. A compreensão destas mudanças foi possível pelo estabelecimento de um novo olhar sobre

a criança, e por se trabalhar com possibilidades. Este estudo permitiu identificar que, de modo entrelaçado à trajetória desta jovem, o próprio AMA foi-se desenvolvendo nestes dez anos, constituindo diferentes modos de olhar as crianças e adolescentes, de propor e conduzir as atividades e de avaliar seu desenvolvimento.

Palavras chaves: pessoas com deficiência, desenvolvimento humano, atividade motora adaptada

ABSTRACT

This research sought to understand which elements are important for working with people with disabilities. The problem that gave rise to this research was the absence of longitudinal studies with children with disabilities engaged in extra-curricular adapted motor activity programs. Therefore, it was decided to carry out a case study, with a qualitative, longitudinal approach which looks at empirical data to arrive at an understanding of child development, with different ways of looking at and of conducting activities. The case chosen was the Adapted Motor Activity Program (AMA), at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), encompassing its working processes, the mode of development of each child and each child's modes of interaction with the other children, with everyone's families and with the program's professionals. A specific person was chosen, suffering from behavioral disturbances, mental deficiency and epilepsy, not only because this was the greatest challenge, but also because this child's trajectory has a relationship with the trajectories of other children that have attended the program over 10 years. Since its inception, this program has explicitly been based on the Bioecological Human Development theory. However, as this analysis progressed, it was possible to detect that the proposals and practices that had been developed at the AMA were founded on a combination of multiple theoretical references, transcending Bronfenbrenner's own theory, and weaving a delicate and complex theoretical and epistemological web. Some of the most important elements in this puzzle are discussed: Developmental Physical Education, the dialectic concept of normality in the field of health and disease, the evaluation concept that contrasts with the submission to statistical, and frequently stereotypical, standards and the Evidential Paradigm Theory, systemized by Carlo Ginzburg. This theoretical foundation supports the analysis of empirical data– videos of classes taught and observed, field notes and parents' comments, all drawn from the AMA database – making it possible to develop new ways of the perceiving and understanding the development of a child. These developmental processes were investigated, seeking indications, small changes, sometimes imperceptible, that show the changes and continuities in the interactions of the person developing, with people, objects and symbols. These had been gradually becoming more complex, becoming evidence. It was possible to understand these changes due to a new way of looking at the child, and because the project works with possibilities. This study made it possible to discern that, in a manner that is interrelated to the trajectory of this particular

young person, AMA itself was also developing over these ten years, creating new ways of looking at children and adolescents and of proposing and conducting their activities and of assessing their development.

Key words: people with disabilities, human development, adapted motor activity

1- A TRAJETÓRIA DA AUTORA

Em julho de 1994, cheguei a Florianópolis para assumir as disciplinas do Aprofundamento em Educação Física Especial oferecidas pelo Curso de Educação Física. Seria minha primeira experiência na graduação do curso de Educação Física, pois anteriormente, por 14 anos, estivera vinculada à graduação em Fisioterapia.

As disciplinas sob minha responsabilidade já vinham sendo oferecidas há dois anos, devido à reforma curricular (obrigatoriedade da disciplina Educação Física Especial). O conteúdo já estava determinado, mas a metodologia de trabalho era de responsabilidade do professor. Depois de muitas indagações — Como oferecer o conteúdo? Como mostrar as diferenças, as capacidades de pessoas com deficiência? Afinal, não existe deficiente teórico —, optei por vincular as três disciplinas a um programa de vivências práticas. E planejei, para o ano de 1995, oferecer um programa de Atividade Motora Adaptada – AMA – voltado a pessoas com deficiência; ao longo dos próximos anos, as vivências práticas iriam adequando à carga horária das disciplinas, (o que se conseguiu em 1998). Simultaneamente à implantação do programa vinculado às disciplinas, fui estabelecendo a metodologia das aulas: duração; procedimentos; intervenções; tipo e forma de conduzir as atividades; modos de análise das aulas em relação aos acadêmicos e aos participantes; modos de registrar (filmagens, análise, mudança de concepção de aula) e de usar os registros para o aprendizado do acadêmico e de crianças, jovens e adultos (possibilidades, adequações e cuidados necessários) e para observar e acompanhar o desenvolvimento de cada um.

Várias turmas foram oferecidas: dança, atividades na água, atividades recreativas, esportes. E as turmas eram formadas agrupando crianças e adolescentes por tipo de deficiência: dança para deficientes visuais, ou para deficientes mentais; atividades na água para deficientes mentais, ou para deficientes visuais; e sucessivamente; assim chegamos a 99 participantes frequentando várias modalidades. Percebi, então, a necessidade de reformulação, pois não poderíamos continuar formando os grupos por tipo de deficiência; além disto, já me questionava sobre os pressupostos pedagógicos do trabalho com grupos homogêneos. Aos poucos, fui reagrupando as crianças, formando grupos heterogêneos, o que possibilitou que as experiências, tanto para as crianças quanto para os acadêmicos, se tornassem melhores, mais enriquecedoras, porque mais intensas e profundas.

A oferta sistemática de atividades motoras levou ao estabelecimento de rotinas específicas para cada módulo e à necessidade da busca de um modelo teórico que contemplasse os objetivos do programa e a não fragmentação da criança. Era preciso encontrar algo que respeitasse a criança, suas possibilidades, suas capacidades e que possibilitasse um olhar livre sobre a criança. Então, fui apresentada à obra de Bronfenbrenner.

1.1- Contato com a teoria bioecológica de desenvolvimento humano

Meu contato com a obra de Urie Bronfenbrenner foi intermediado pelo professor Dr. Ruy Jornada Krebs, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, um divulgador da Ecologia do Desenvolvimento Humano no Brasil em 1994. O professor foi, desde o princípio, um entusiasta da obra de Bronfenbrenner e seu entusiasmo e sua indiscutível capacidade de agregar pessoas em torno de um tema, contagiou seus orientandos e ex-orientandos, dentre os quais me incluo. E passei a estudar e freqüentar os cursos, palestras e seminários por ele organizados, para aprofundar os conhecimentos sobre o modelo proposto por Bronfenbrenner.

Por quatro décadas, Bronfenbrenner trabalhou no desenvolvimento de um modelo teórico que considerava mais apropriado para estudar o desenvolvimento (1999). Podem-se identificar duas fases distintas na trajetória do autor para a elaboração desse modelo: a primeira resulta na publicação do livro *Ecology of Human Development* em 1979, traduzido e publicado no Brasil em 1996 (1979/1996); a segunda, pode ser caracterizada por uma série de estudos que analisam, questionam e acrescentam novos conceitos ao modelo original (Bronfenbrenner, 1989/1992, 1991, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1996, 1999, 2005; Bronfenbrenner e Crouter, 1983; Bronfenbrenner e Ceci, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998/1999).

Meu estudo, sobre a obra do autor, foi se intensificando, na medida em que o AMA ia se consolidando como um programa. Experimentei aplicar a teoria, desde quando elaborei o questionário inicial, aplicado por ocasião do ingresso da criança ou adolescente no AMA, agregando itens à medida que melhorava minha compreensão do modelo e que o próprio autor ampliava o modelo, em novas publicações.

Ao mesmo tempo, alguns procedimentos didático/pedagógicos inicialmente estabelecidos no AMA (filmagens, registros cursivos, entrevistas, análises das aulas, notas de campo), possibilitavam acompanhar a evolução da teoria e armazenar dados para estudos longitudinais sobre o desenvolvimento em contexto.

Com tudo isso, ainda não me sentia capaz de escrever sobre desenvolvimento em contexto de pessoas com deficiência. Então em 2002, ao participar do Encontro dos ex-orientandos do Professor Ruy Jornada Krebs, na cidade de Blumenau, após apresentar o trabalho que vinha desenvolvendo (AMA), fui contemplada com sugestões e valiosíssimas orientações fundamentadas no modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, que, me colocaram o desafio de pesquisar minha própria prática pedagógica no AMA.

Esta minha trajetória pedagógica inicia-se fundamentando-se teoricamente no modelo de Bronfenbrenner. Através da proposta de interação de seus principais componentes – processo, pessoa, contexto e tempo – esse modelo constitui referencial teórico-metodológico que considero adequado para estudos sobre desenvolvimento em contexto, pois permite apreender e compreender, por observação naturalística, os aspectos evolutivos, privilegiando a pessoa e seus processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas, com outras pessoas, objetos e símbolos no seu entorno.

Entretanto, é forçoso reconhecer que, partindo desse referencial teórico, fui tecendo uma nova trama, em que o modelo de Bronfenbrenner se articula com outros referenciais teóricos, afins.

Esta trama teórica, entretecida por inúmeros fios – os referenciais teóricos – só foi ficando clara no decorrer de meu doutorado, particularmente na elaboração deste trabalho, quando senti a necessidade de buscar novos suportes para as reflexões sobre minha prática – no caso, o trabalho desenvolvido no AMA –. Entretanto, como ela constitui o chão epistemológico e teórico a partir do qual analisei a trajetória de Laila, do AMA, minha, todas entrelaçadas, optei por apresentá-la no capítulo 4 (O AMA e seus fundamentos teóricos), antes da análise dos dados.

2- A TEORIA BIOECOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Ecologia do Desenvolvimento Humano, postulada por Urie Bronfenbrenner, em 1979, coloca-nos frente a uma nova perspectiva teórica para análise e investigação do desenvolvimento humano. Esta abordagem foi publicada no livro *Ecology of Human Development*, traduzido e publicado no Brasil em 1996 (Bronfenbrenner, 1996), e é compreendida como o estudo do desenvolvimento humano em contexto. Diversos estudos revisaram e ampliaram o modelo original, sem com isso negar ou descartar os pressupostos anteriores (Bronfenbrenner, 1986, 1989, 1992, 1994, 1996, 1999; Bronfenbrenner e Crouter, 1983; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999; Bronfenbrenner e Evans, 2000).

Em 1992, em edição revisada e ampliada de sua teoria, Bronfenbrenner a definiu como:

(...) o estudo científico de uma progressiva e mútua acomodação, durante o curso da vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos ambientes imediatos, nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e em um contexto maior pelos ambientes nos quais estão inseridos. (Bronfenbrenner, 1992: 188).

O estudo do desenvolvimento em contexto consiste em uma visão transformada e estendida da fórmula clássica de Kurt Lewin, segundo a qual o comportamento é uma função conjunta da pessoa e do ambiente (Lewin, 1949: 268). Associando a dimensão temporal a este processo, pois o desenvolvimento ocorre ao longo do tempo, “as características da pessoa em dado momento de sua vida são uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso da vida naquele dado momento” (Bronfenbrenner, 1989: 190). Entendendo-se as características específicas da pessoa e do ambiente como produto e produtoras do desenvolvimento, pode-se considerar que “os resultados do desenvolvimento de hoje modelam o resultado do desenvolvimento de amanhã” (Bronfenbrenner, 1992: 191).

Em uma perspectiva ecológica, a interação pessoa-ambiente considera a pessoa e suas características cognitivas, socioemocionais e motivacionais, como um agente ativo contribuindo em seu próprio desenvolvimento.

A ênfase dada por Bronfenbrenner, em seu trabalho original de 1979, aos aspectos do contexto em detrimento da pessoa, foram revisados e aos seus principais componentes incluídos novos elementos articulados em interações mais dinâmicas da pessoa, dos processos e do tempo. Com essas reformulações surge o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999; Bronfenbrenner e Evans, 2000).

O modelo propõe que o desenvolvimento seja estudado na interação de quatro núcleos inter-relacionados: pessoa-processo-contexto-tempo (PPCT), e com a natureza dos resultados desenvolvimentais sob investigação e para isso é preciso que “a escolha das variáveis para representar cada uma das propriedades definidas deve ser baseada na suposição explícita sobre suas presumidas inter-relações” (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 89).

Para a compreensão do modelo são apresentadas duas proposições, onde são evidenciadas diferenças entre o ambiente e o processo. O processo ocupa uma posição central, e as interações entre as pessoas são vistas como uma função do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento.

Proposição 1:

Especialmente nas fases iniciais, mas também por todo o curso da vida, o desenvolvimento humano acontece através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um ativo organismo biopsicológico humano evoluindo e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente externo imediato. Para o desenvolvimento ser efetivo, a interação deve ocorrer sobre bases regulares favoráveis através de períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais. Exemplos de padrões de processos proximais duradouros são encontrados no alimentar ou confortar um bebê, no jogar com uma jovem criança, nas atividades

criança-criança, nos jogos em grupos ou solitários, na leitura, no aprender novas habilidades, nas atividades atléticas, na resolução de problemas, no cuidar de outros necessitados, no fazer planos, no desempenho de tarefas complexas e no adquirir novos conhecimentos e experiência (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 27).

Proposição 2:

A forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais que afetam o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento; do ambiente – tanto imediato quanto o mais remoto – no qual os processos vão acontecendo; da natureza dos resultados desenvolvimentais sob consideração; e da continuidade e mudanças sociais ocorrendo com o passar do tempo através do curso da vida e o período histórico durante a qual a pessoa tem vivido. (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 27).

O modelo bioecológico, sintetizado nas proposições acima, considera de forma inseparável os elementos pessoa, processo, tempo e contexto para análise das variações do processo e do produto do desenvolvimento enquanto função conjunta das características da pessoa e do ambiente em um determinado tempo. Para facilitar a compreensão do modelo, a seguir apresentamos os quatro elementos que o compõem (pessoa, processo, contexto, tempo), confiando na capacidade do leitor em articulá-los em uma totalidade maior.

2.1- O processo

O desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato, por todo o curso da vida. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. Tais formas duradouras de

interação no ambiente imediato são definidas como processos proximais (Bronfenbrenner, 2005: 5)

Para Bronfenbrenner e Evans (2000) os processos proximais envolvem “uma transferência de energia entre o ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato” (p.118). Os processos proximais operam sobre um período de tempo e são considerados como primeiro motor de desenvolvimento (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 27). Eles podem produzir dois tipos de efeitos, que conduzem a diferentes tipos de resultados evolutivos:

- a) efeito de competência: aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento;
- b) efeito de disfunção: manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento, em diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999; Bronfenbrenner e Evans, 2000).

Estes resultados dependem do tempo de exposição aos processos proximais nos quais a pessoa desenvolve está engajada, e que varia ao longo das seguintes dimensões, segundo Bronfenbrenner e Evans (2000):

- a) duração do período de contato;
- b) frequência do contato ao longo do tempo;
- c) interrupção ou estabilidade, ou seja, se a exposição acontece em uma base regular de tempo ou é frequentemente interrompida;
- d) *timing* da interação, ou seja, o tempo de interação deve variar de acordo com a necessidade e capacidade de tolerância da pessoa em seu desenvolvimento;
- e) intensidade e vigor de contato: quando a exposição ao processo é curta e não acontece com regularidade, é mais provável que ocorram resultados evolutivos disruptivos.

Inferese que o poder de produzir desenvolvimento tenha uma variação real, em função das características da pessoa, dos ambientes remotos ou imediatos e dos períodos de tempo no qual os processos proximais ocorreram (Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999; Bronfenbrenner e Evans, 2000). Os autores apresentam propriedades que consideram importantes para melhor compreensão dos processos de desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998/1999) para ocorrer desenvolvimento:

- a) a pessoa deve envolver-se em uma atividade;
- b) para ser efetiva, a atividade deve ocorrer em uma base regular favorável sob um período regular de tempo;
- c) uma atividade para ser desenvolvimentalmente efetiva deve ocorrer por um período de tempo suficientemente longo para tornar-se mais complexa, pois a mera repetição não funciona;
- d) os processos proximais desenvolvimentalmente efetivos não são unidirecionais, tendo influência em ambas as direções; no caso das interações interpessoais, isso significa que iniciativas não vêm apenas de um lado, havendo um grau de reciprocidade na troca;
- e) os processos proximais não são limitados a interações com pessoas, podendo também envolver interações com símbolos e objetos;
- f) os poderosos fatores moderadores (forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais) produzem substanciais mudanças no conteúdo, *timing* e efetividade dos processos proximais.

2.2- A pessoa

Como segundo elemento do Modelo Bioecológico, a **pessoa** é considerada por Bronfenbrenner, (1979/1996), “uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no ambiente em que reside e o reestrutura” (p. 18), envolvendo tanto as características determinadas biopsicologicamente quanto aquelas características

que foram construídas na interação com o ambiente. O desenvolvimento está relacionado às “estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas da pessoa durante o ciclo vital” (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 25-26).

As características da pessoa são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo (Bronfenbrenner, 1999). Desta maneira os processos proximais variam substancialmente como uma função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até os mais remotos, e dos períodos de tempo, nos quais os processos proximais são desencadeados.

Para melhor explicar esses atributos pessoais, Bronfenbrenner e Morris (1998/1999), apresentam três grupos de características: Disposições (forças), Recursos e Demandas.

As **Disposições** são referidas como *forças da pessoa*, que podem colocar os processos proximais em movimento e manter suas operações ou, ao contrário, interferir ativamente, retardar ou até impedir sua ocorrência. As disposições que desencadeiam processos proximais, Bronfenbrenner e Morris (1998/1999) classificam-nas de desenvolvimentalmente geradoras (curiosidade, tendência a iniciar e engajar-se em atividades, sozinho ou acompanhado, disposição para responder às iniciativas de outros, e prontidão para abster-se de gratificação imediata ao buscar objetivos em longo prazo). Aquelas que interferem negativamente na ocorrência dos processos proximais os autores denominaram de desenvolvimentalmente disruptivas. Para exemplificar essas disposições, os autores situaram-nas em dois pólos: um ativo (a impulsividade, explosividade, distração, inabilidade para abster-se de gratificações, ou, num caso mais extremo, prontidão para a violência) e outro passivo (a apatia, a desatenção, ausência de resposta, desinteresse pelo que os outros (as) ao seu redor estão fazendo, sentimento de insegurança, timidez, ou uma tendência generalizada para evitar ou retirar-se de atividades). As pessoas com quaisquer dessas disposições disruptivas encontrarão dificuldades para engajarem-se em processos proximais que requeiram padrões progressivamente mais complexos de interações recíprocas, durante um período extenso de tempo.

O segundo tipo de atributos pessoais que influenciam os processos proximais foi denominado de **Recursos**. Os recursos pessoais não possuem por si próprios nenhuma disposição para a ação, mas se constituem *de ativos e passivos biopsicológicos* (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 59) que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais. Os recursos foram identificados em dois pólos: positivo e negativo. No pólo positivo, estão os recursos associados à competência, constituem-se em outra fonte de padrões de interação, gradativamente mais complexos (habilidades, conhecimento, destreza e as experiências que a pessoa vai adquirindo ao longo da vida). No pólo negativo estão os recursos associados às disfunções e limitam ou rompem a integridade do organismo (defeitos congênitos, baixo peso ao nascer, deficiência física, doenças severas e persistentes, ou danos no cérebro, resultantes de acidentes ou processos degenerativos) (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999).

Demandas, o último grupo de atributos inclui, segundo os autores, características que afetam o desenvolvimento por terem o potencial de convidar ou desencorajar reações de outras pessoas no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento encontra-se, e essa atração ou rejeição pode fomentar ou romper processos de desenvolvimento. As demandas podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto, por um lado, ou despertar sentimentos negativos, por outro lado, das pessoas que fazem parte do contexto social da pessoa em desenvolvimento.

2.3- O tempo

O **Tempo** é o terceiro componente do Modelo Bioecológico. Assumindo uma concepção diferente sobre o significado do tempo em sua teoria, Bronfenbrenner (1986) criou a expressão cronossistema:

[...] para distinguir tais investigações daqueles estudos longitudinais mais tradicionais, focalizando exclusivamente o indivíduo, eu tenho proposto o termo cronossistema, para designar um modelo de pesquisa que permita investigar a influencia no desenvolvimento da pessoa, de mudanças (e continuidades) ao longo do tempo, no ambiente no qual a pessoa está vivendo (Bronfenbrenner, 1986: 724).

O tempo possui a dimensão de ordenar os indivíduos de acordo com a sua idade biológica; mas vai além e identifica e ordena eventos em sua seqüência histórica e nos contextos nos quais ocorreram (Krebs, Copetti e Beltrame, 1997a). Em seu modelo, Bronfenbrenner (1999) classificou os eventos em dois tipos: normativos e não normativos. Esses eventos podem ter sua origem tanto no organismo quanto no ambiente externo. Os eventos normativos são aqueles que, de certa forma, já era esperado que ocorressem e são experienciados de modo semelhante pela maioria das pessoas (a adolescência, ou a entrada na escola); os eventos não normativos são aqueles cuja ocorrência não pode ser antecipada e que têm grande impacto sobre a vida da pessoa (acidentes, doenças, a morte de uma pessoa querida) (Papalia, Olds e Feldman, 2006). Ao fator tempo, Bronfenbrenner e Morris (1998/1999) atribuíram três dimensões:

- a) microtempo: deve ser observado na persistência da pessoa em engajar-se em atividades molares;
- b) mesotempo: diz respeito à periodicidade com que um evento persiste, mesmo quando a pessoa transita de um microssistema para outro;
- c) macrotempo: entendido como o tempo histórico e social, pode-se estender através de gerações.

Para os três níveis de tempo Bronfenbrenner e Morris (1999) apresentam o seguinte corolário:

O grau de estabilidade, consistência e previsibilidade sobre o tempo em algum elemento dos sistemas que constituem a ecologia do desenvolvimento humano é crítico para a operação efetiva do sistema em questão. Extremos, tanto de desordem como de rigidez na estrutura ou função, representam sinais de perigo para o potencial de crescimento psicológico, com algum grau intermediário de flexibilidade no sistema constituindo condições ótimas para o desenvolvimento humano. Em termos de delineamento de pesquisa, esta proposição aponta para a importância de avaliar o grau de Estabilidade vs. Instabilidade, com respeito às características do Processo, Pessoa e Contexto, para cada nível do sistema ecológico (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 77-78).

Para Bronfenbrenner e Morris (1999) o tempo afeta e é afetado pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso pessoal de vida através do período histórico no qual a pessoa viveu. Para melhor compreensão das questões relacionadas a tempo, timing e relações com as características da pessoa e do ambiente, Bronfenbrenner (1995) propõe três princípios básicos da perspectiva do curso de vida:

O próprio curso desenvolvimental de vida do indivíduo é visto como embutido e poderosamente moldado pelas condições e eventos ocorrendo durante o período histórico no qual a pessoa vive (Bronfenbrenner, 1995: 641).

O principal fator que influencia o curso e resultado do desenvolvimento humano é o *timing* das transições biológicas e sociais, na medida em que elas estão relacionadas com a idade culturalmente definida, os papéis esperados e as oportunidades ocorrendo através do curso de vida (Bronfenbrenner, 1995: 641).

A vida de todos os membros da família é interdependente. Conseqüentemente, como cada membro da família reage a um evento histórico particular ou transição de papel afeta o curso de desenvolvimento dos outros membros da família, tanto dentro como através de gerações (Bronfenbrenner, 1995: 642).

Estes princípios referem ao tempo como um elemento significativo nos processos de desenvolvimento: a localização histórica em que a pessoa se encontra; as transformações biológicas (menarca, puberdade) e sociais (ingresso na escola, trabalho) que ocorrem ao longo da vida e influenciam significativamente na determinação dos papéis sociais. Estes eventos têm o poder de influenciar todos os membros da família da qual a pessoa faz parte (Bronfenbrenner, 1988).

2.4- O contexto

O quarto componente do modelo bioecológico refere-se ao **Contexto**. Bronfenbrenner (1994) definiu-o como uma variedade de ambientes, desde as relações mais próximas com as pessoas (família, escola) para aquelas que ficam ao nível *mais distal*

(cultura, sub-cultura). O Contexto compreende a interação de quatro sistemas ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Estes são organizados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, interdependentes e hierárquicas, formando o meio ambiente ecológico (1979/1996), como apresentado na Figura 1.

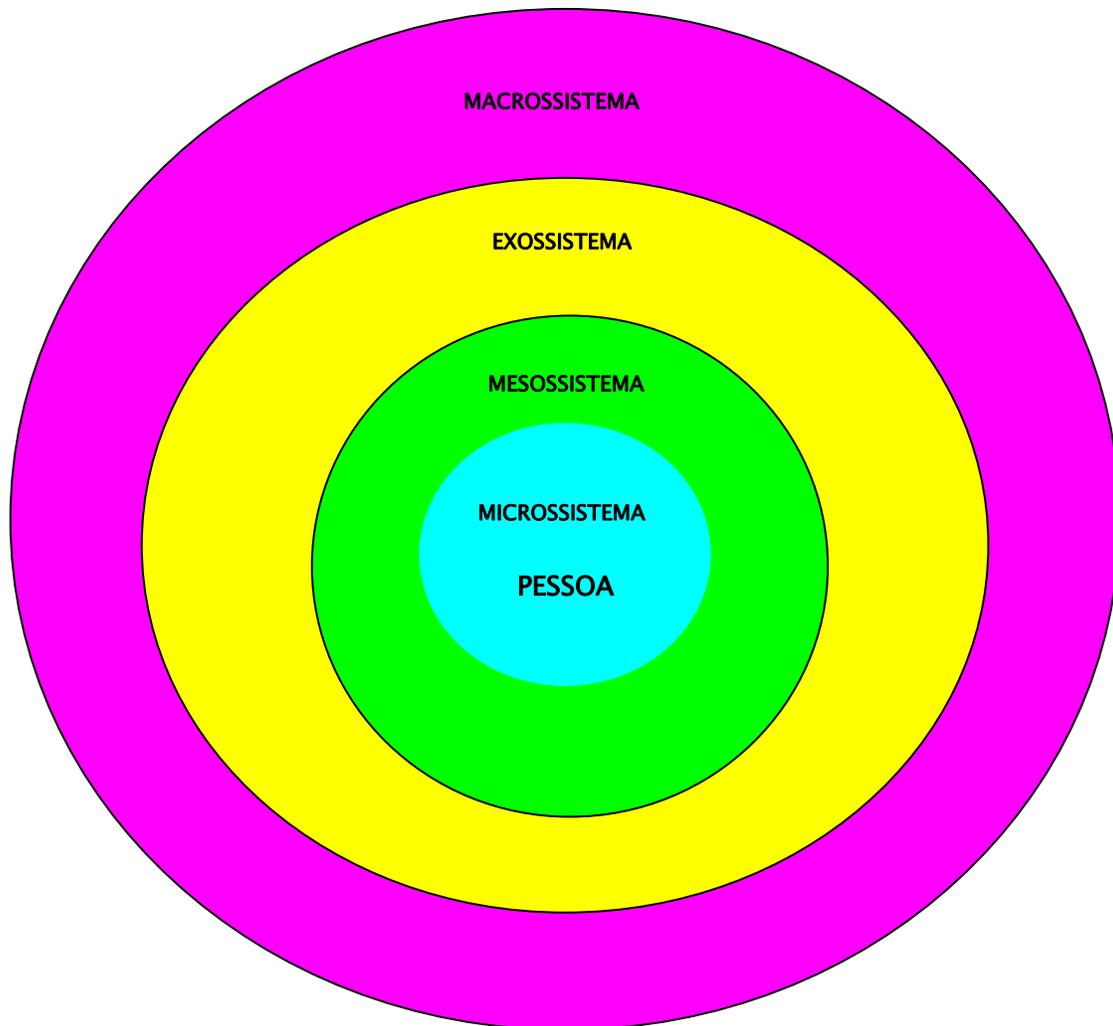


Figura 1- O modelo do ambiente ecológico

O ambiente mais próximo da pessoa é denominado **microsistema** e pode ser compreendido como o nível mais imediato do desenvolvimento do indivíduo:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face, com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento sustentado em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente (Bronfenbrenner e Morris, 1999: 64-65).

Na definição de microsistema Bronfenbrenner utiliza o termo *experienciado*, para indicar que as características relevantes de qualquer meio ambiente incluem não apenas propriedades objetivas, como também a maneira pela qual essas propriedades são percebidas pela pessoa naquele ambiente. Também ressalta a importância de observar os elementos de um microsistema (papéis, atividades e relações interpessoais) para compreender seu desenvolvimento, como mostrado na Figura 2.

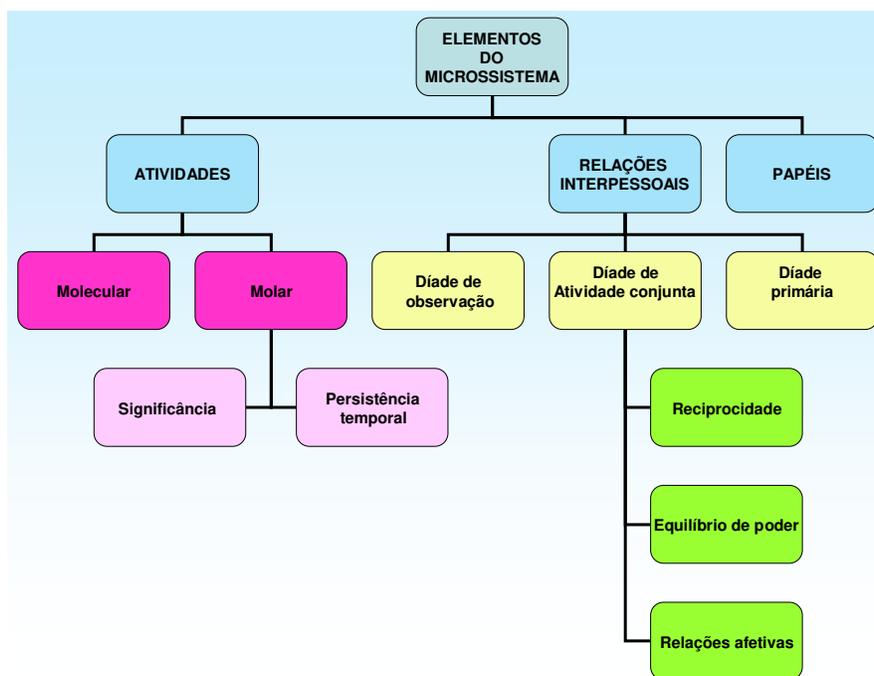


Figura 2- Elementos do microsistema

Ao referir-se ao **papel**, primeiro elemento do microssistema apresentado, o autor valeu-se das formulações de G. H. Mead em 1934, cujas concepções abrangem, não só as expectativas de como uma pessoa numa determinada posição social deve agir em relação aos outros, como também as expectativas de como os outros devem agir em relação àquela pessoa (por exemplo, quando a professora explica, espera-se que o aluno preste atenção). Bronfenbrenner (1979) apresenta a seguinte definição de papel “é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade, e de outros em relação àquela pessoa” (p. 85). Como elemento do microssistema, pode ser caracterizado como expectativas a respeito de atividades e relações recíprocas. Para o autor, o desenvolvimento da criança é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis e vivenciar novos papéis parece facilitar as relações interpessoais.

As **atividades**, entendidas como formas de comportamento humano, podem ser consideradas como comportamentos *moleculares* (momentâneas e sem intenção e significado, incapazes de influenciar significativamente o desenvolvimento) ou *atividades molares*, “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (1979: 45).

As **relações interpessoais** consistem na estrutura e no conteúdo que surgem de relações entre a pessoa em desenvolvimento e as demais. Para Bronfenbrenner (1979) “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (p.56). Bronfenbrenner (1979) afirma que, em ecologia humana, “as *díades*”, ou sistemas de duas pessoas, devem ser consideradas como uma das unidades básicas de análise; bem como os denominados sistemas N+2: tríades, tétrades, e outras estruturas interpessoais maiores. As díades são classificadas, conforme o tipo de relação estabelecida em díade de observação, atividade conjunta e díade primária.

A *díade de observação* ocorre “quando um dos membros presta atenção, de uma maneira estreita e duradoura na atividade do outro, o qual por sua vez, pelo menos reconhece o interesse sendo demonstrado” (Bronfenbrenner, 1979: 56) e, estas tendem a converter-se em díades de atividade conjunta; a *díade de atividade conjunta* pode ser

verificada “quando os dois participantes percebem a si mesmos fazendo algo juntos” (p. 56-57).

Para que exerçam impacto sobre o desenvolvimento de uma pessoa, as díades dependem de três características: a) *reciprocidade*, ou seja, a influência mútua dos membros da díade; b) o *equilíbrio de poder* acontece quando a pessoa em desenvolvimento experiencia relações de poder diferenciadas, em relação ao ambiente; esta característica é considerada importante para o desenvolvimento da criança por oportunizar a ela aprender a conceitualizar e enfrentar as diferentes relações de poder; c) a *relação afetiva*, quando os participantes da interação diádica desenvolvem sentimentos que podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos.

Outra forma de díade é a primária, “aquela que continua a existir para ambos os participantes mesmo quando eles não estejam mais juntos” (p.58). O autor considera que essas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e orientação do curso do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa. Cada uma dessas formas de díades tem características diferentes, que não se excluem entre si, podendo ocorrer simultaneamente ou em separado.

Quando observamos a relação entre dois ou mais microssistemas ou contextos, na qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, estamos nos referindo ao **mesossistema**, que pode ser definido como:

O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes contendo a pessoa em desenvolvimento (por exemplo, as relações entre a casa e a escola, a escola e o local de trabalho, etc.). Em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microssistemas. (Bronfenbrenner, 1992: 227).

O mesossistema corresponde às inter-relações entre um ou mais ambientes, nos quais a pessoa desenvolvendo participa ativamente com sua família. A família é uma unidade funcional, é o primeiro sistema (microssistema) no qual o ser humano interage, no qual as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os

diversos papéis (Bronfenbrenner, 1979/1996). É o contexto mais próximo do desenvolvimento da criança e tem como função primordial promover a estimulação oferecendo um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979/1996). Os elementos utilizados para analisar as forças que afetam os processos de socialização e desenvolvimento no nível de mesossistema são os mesmos descritos no nível do microsistema, ou seja, as atividades molares, relações interpessoais e os papéis. As forças do mesossistema podem afetar significativamente a pessoa em desenvolvimento, sendo influenciadas por uma variedade de papéis nos diferentes ambientes de que a mesma poderá participar (Krebs, 1995a). As chamadas forças do mesossistema originam-se nas inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. O modelo ecológico propõe quatro tipos de inter-relações:

- a) *participação multiambiental*: ocorre quando a pessoa em desenvolvimento participa ativamente em dois ambientes diferentes, sendo caracterizada como *laço primário e laços secundários*, quando se refere às outras pessoas que também participam desses mesmos sistemas sem serem os sujeitos principais da atividade molar;
- b) *laços indiretos*: existem quando uma pessoa não participa diretamente em nenhum dos ambientes, mas tem influência sobre as pessoas naqueles ambientes em que ela não participa diretamente, considerado como uma *ligação intermediária*;
- c) *comunicação interambiental*: constituída pelas informações transmitidas intencionalmente de um ambiente para outro, acontecendo de várias formas, podendo ser unilaterais ou bilaterais;
- d) *conhecimento interambiental*: refere-se às informações ou experiências específicas de um ambiente em relação ao outro.

O terceiro nível – **exossistema** – refere-se às ligações que ocorrem entre os ambientes em que a pessoa não participa ativamente, mas que têm o poder de influenciar a sua vida.

O exossistema envolve as ligações e os processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, sendo que pelo menos um deles não contém a pessoa em desenvolvimento, mas nos quais acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa (por exemplo, para a criança, a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais, para um pai, a relação entre a escola e o grupo de vizinhos) (Bronfenbrenner,1992: 227).

O **macrossistema** constitui-se em uma estrutura mais complexa, onde se articulam todos os sistemas apresentados.

O macrossistema consiste de todo um padrão externo de microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um destes sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma particular cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior (Bronfenbrenner 1992: 228).

Ao apresentar a estrutura dos níveis da ecologia do desenvolvimento humano, identificamos um fenômeno geral de movimento através do espaço ecológico, considerado como produto e produtor de modificações do desenvolvimento, a *transição ecológica*. De acordo com Bronfenbrenner, uma transição ecológica ocorre sempre que a posição do indivíduo no ambiente ecológico é alterada como resultado de uma mudança no papel, ambiente, ou em ambos (1979/1996).

Observamos que ao longo de toda a vida ocorrem transições ecológicas, sendo estas “caracterizadas pela passagem da pessoa em desenvolvimento, de um ambiente já familiar para outro ainda desconhecido” (Krebs, 1995a: 36). São consideradas como transições ecológicas: a entrada na pré-escola ou na escola, o nascimento de um irmão,

modificações no emprego, entre outras. A importância desse processo para o desenvolvimento reside no fato de ser considerado fator de consequência e mobilização dos processos de desenvolvimento, dependendo conjuntamente de modificações biológicas e ambientais. A transição ecológica constitui-se desta maneira, em um experimento natural, permitindo que o estudo dos fenômenos do desenvolvimento possa ser realizado de uma forma sistemática (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Estas transições podem ocorrer antes ou após uma experiência particular na vida, ou seja, uma *transição na vida*, ou transições que permitem examinar a frequência dos efeitos cumulativos sobre a sequência de *transições ao longo da vida*.

Bronfenbrenner (1979b) apresenta ainda quatro propriedades do contexto ecológico, relacionadas ao potencial para influenciar o processo de desenvolvimento. As duas primeiras proposições gerais estabelecem duas condições complementares, necessárias para que ocorra o desenvolvimento no ambiente.

A proposição 1 refere-se ao contexto de desenvolvimento primordial,

aquele no qual a criança pode observar e se engajar em padrões de atividades conjuntas progressivamente mais complexas, com ou sob a orientação de um grupo de pessoas diretivas que possuem conhecimentos e habilidades ainda não adquiridas pela criança e com quem ela desenvolveu um relacionamento emocional positivo (p. 845).

A proposição 2 define o contexto de desenvolvimento secundário como

aquele no qual são dadas oportunidades, recursos e encorajamento para se engajar em atividades que a criança tenha aprendido no contexto de desenvolvimento primordial, mas agora sem o envolvimento ativo ou orientação direta de outra pessoa que possui conhecimentos e habilidades além dos níveis adquiridos pela criança (p. 845).

A proposição 3 define o papel crítico das terceiras partes, ambos intra e inter-ambientes, no processo de desenvolvimento: “o potencial de desenvolvimento de um ambiente depende do quanto as terceiras partes no ambiente dão suporte ou não para as atividades daqueles que realmente estão interagindo com a criança” (p. 847).

A quarta e última proposição estipula certas formas de interconexões entre os ambientes, as quais facilitam o funcionamento interno dos ambientes como contextos para o desenvolvimento humano:

o potencial de desenvolvimento do ambiente onde a criança está sendo criada aumenta como função do número de ligações de suporte entre este ambiente e outros contextos que envolvem a criança ou pessoas responsáveis pelo seu cuidado. Tais interconexões podem ter a forma de atividades compartilhadas, comunicação bidirecional e informações fornecidas para cada ambiente sobre os outros (p. 848).

Os elementos do ambiente devem ser considerados de forma integrada, ou seja, as atividades molares, as estruturas interpessoais e os papéis como contextos do desenvolvimento humano. A identificação dos elementos do ambiente possibilita a análise dos diferentes ambientes classificados como microssistemas e, ainda as forças que afetam o desenvolvimento humano nos demais níveis.

A seguir, será apresentado o Contexto identificado, neste estudo, como microssistema: o programa Atividade Motora Adaptada- AMA.

3- AMA - PROGRAMA ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA

3.1- A Criação e Estrutura Pedagógica

Como o desenvolvimento humano sempre esteve dentro do foco de meus interesses, principalmente de crianças com deficiência, e acreditando que uma forma de aprender sobre seu desenvolvimento seria vivenciando experiências compartilhadas, a partir de condições institucionais propícias, iniciei o AMA - Programa de Atividade Motora Adaptada, grupo dedicado à formação de profissionais para o trabalho com populações especiais e dedicados, também, à pesquisa e à extensão. É uma estrutura vinculada ao Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC), oferecendo suas dependências e ações gratuitamente, desde março de 1995.

O programa tem como objetivo: oferecer atividades motoras adaptadas (dança, recreação, esportes e atividades na água) a pessoas com deficiências visuais, mentais, físicas e auditivas (extensão); oportunizar vivências práticas aos alunos do Centro de Desportos, com essa população (ensino/formação); estimular processos de educação continuada; desenvolver pesquisas na área de atividade motora adaptada (pesquisa) e elaborar material didático.

As atividades ocorrem em dois encontros semanais, com média de duração de uma hora e meia. Neste programa, atuam e realizam estudos os alunos do Curso de Educação Física e de áreas afins (Zuchetto, 1995, 1996a, 1996b, 1997).

O AMA foi criado para atender às necessidades de aprofundamento em Educação Física Especial, do Curso de Educação Física oferecido pelo CDS/UFSC. Em toda sua trajetória procurou se fundamentar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um dos pilares da Universidade. Buscamos realizar este pressuposto da seguinte forma:

No Ensino, o programa é vinculado a três disciplinas do curso de Educação Física: Educação Física Especial (obrigatória), Atividade Física para Grupos Especiais e Estudos Individuais, apresentados na Figura 3.



Figura 3- AMA - estrutura do ensino

A disciplina **Educação Física Especial** (DEF-5141, 3 créditos) desenvolve conteúdos teóricos sobre população especial em 18 encontros semanais de três horas/aulas, seguidos de vivências práticas (Figura 4).

Primeiramente, o conteúdo é desenvolvido apenas com os próprios acadêmicos; a partir do encontro número quatro, as atividades são desenvolvidas no AMA. Os acadêmicos formam duplas de trabalho que, ao longo do semestre, ministram as atividades e as analisam; esses resultados, no final do semestre, são apresentados em seminário. Os demais alunos auxiliam na aula e fazem o relatório de observação.

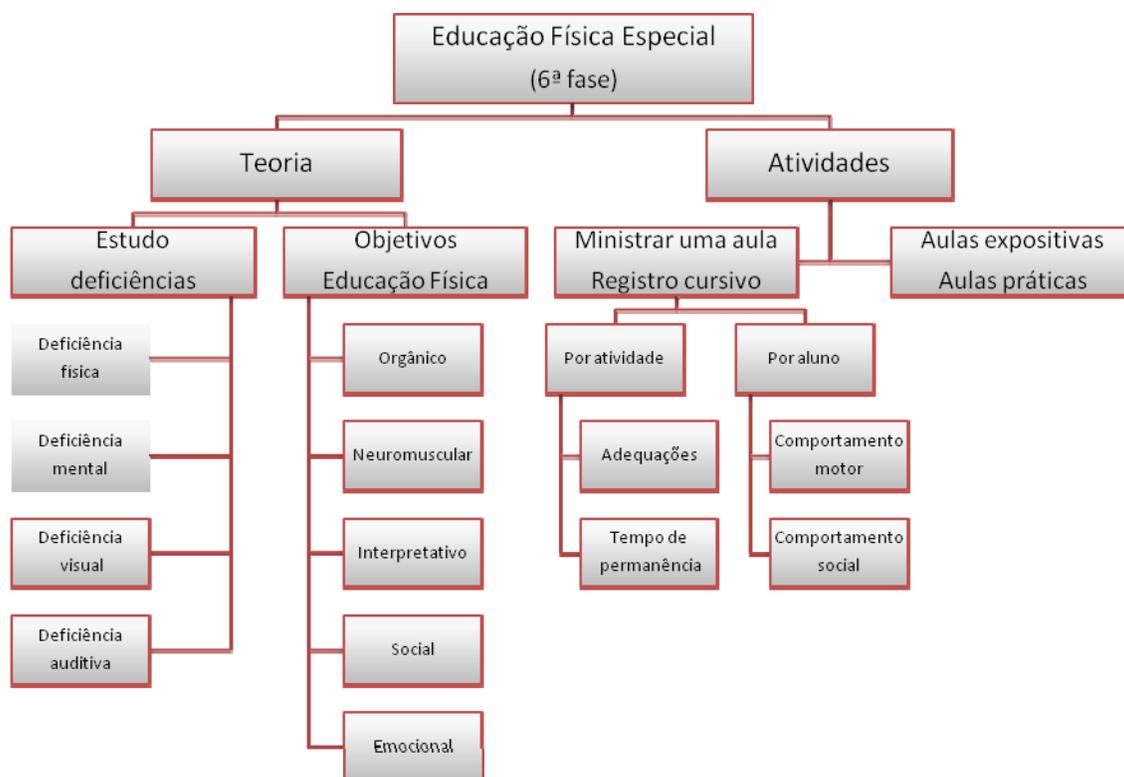


Figura 4- Disciplina Educação Física Especial

A disciplina **Atividade Física para Grupos Especiais** (DEF- 5136 C – 4 créditos), para os alunos do aprofundamento em Educação Física especial tem por objetivo conhecer como se trabalha com populações especiais, vivenciar experiências. As atividades são as seguintes: a) elaboração de duas aulas; b) ministrá-las; c) filmagens; d) transcrição das fitas e) seminários mensais sobre os temas estabelecidos; f) organização das fichas dos alunos; g) seminário de encerramento. O acadêmico escolhe um aluno e o acompanha durante 18 semanas, observando o comportamento social e motor bem como a adequação das atividades (Figura 5).

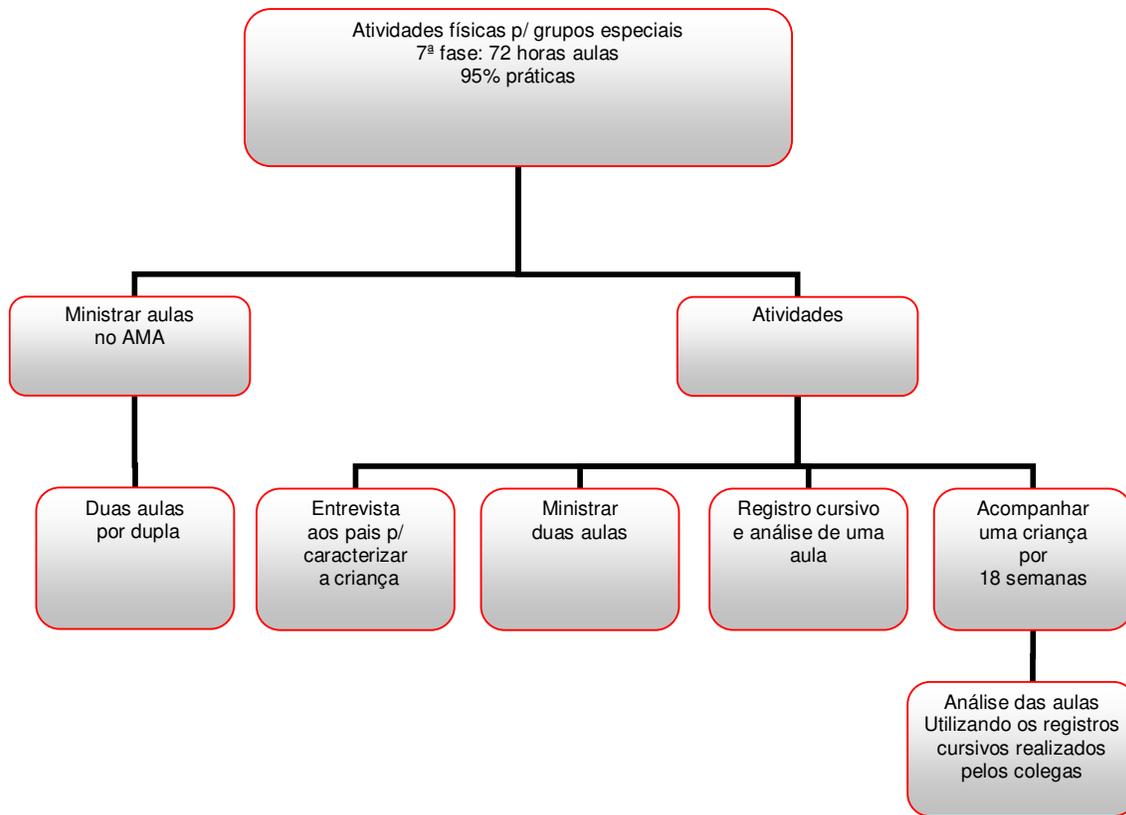


Figura 5- Disciplina Atividade Física para Grupos Especiais

A disciplina **Estudos Individuais** (DEF 5239 – 5 créditos), no nível do aprofundamento, objetiva conhecer o trabalho com populações especiais vivenciando experiências como professor (Figura 6). As atividades são: a) elaborar; b) ministrar aulas; c) elaborar o relatório final. Para melhor compreensão e aprendizado dos acadêmicos e alunos do AMA, as aulas são filmadas para posterior análise.

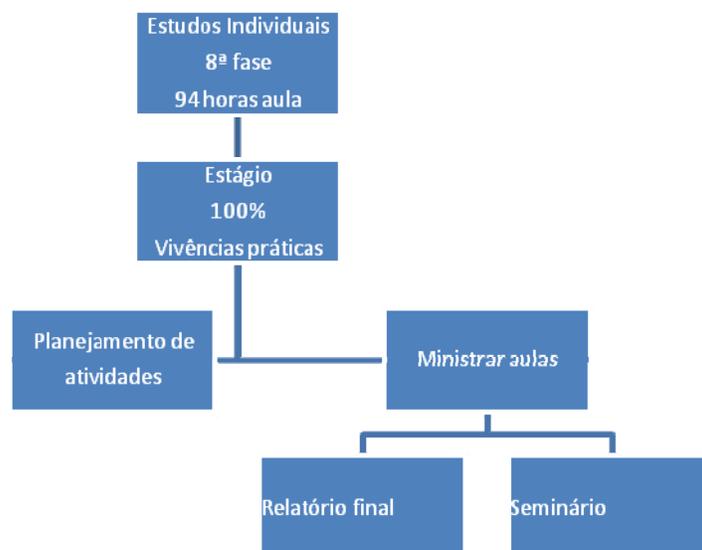


Figura 6- Disciplina Estudos Individuais

As atividades de pesquisa dos acadêmicos vêm ocorrendo sistematicamente, na elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e com apoio de bolsas de iniciação científica (Pibic/CNPq - Programa Institucional de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Pesquisa, vinculado a cursos “Latu e Stricto-sensu”) nos seguintes temas: desenvolvimento social e motor, aprendizagem motora, atividades na água, gestão do tempo, adequações de atividades e processos pedagógicos.

A Extensão ocorre pela oferta sistemática de um programa diversificado de atividades motoras adequado às necessidades, possibilidades e limites das pessoas.

3.2- Procedimentos Pedagógicos no AMA

As turmas são formadas agrupando diversas pessoas com diferentes deficiências, em graus variados de comprometimento. Para participar, é necessário inscrever-se. Na inscrição é realizada uma entrevista (anexo 1).

A preocupação é que o participante se envolva nas atividades, e para isso trabalhamos com as possibilidades motoras, cognitivas e sociais. As pessoas que nos procuram para frequentar o programa sempre se surpreendem pelo fato de não fazemos

uma avaliação com o seu filho (a). Explico a elas que o acompanhamento da criança será analisado no contexto de atividade motora, com referência à estrutura social do ambiente imediato ou dos ambientes remotos. Poderemos, desta forma, verificar os resultados evolutivos decorrentes do processo proximal, que variam em função das características da pessoa, dos contextos e das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo, pois é neste ambiente que precisamos conhecer a criança para poder elaborar e conduzir as atividades de modo que favoreçam seu desenvolvimento.

Antes das vivências práticas dos acadêmicos e da professora responsável, é necessário aprender a apreender, o que fazemos por meio do que chamamos “exercícios de aprendizagem ou de aprender”. A primeira lição é aprender a olhar o deficiente como pessoa, aprender a enxergar a pessoa oculta a um olhar voltado à deficiência. Esta é a parte mais difícil, pois exige de todos a disponibilidade para romper barreiras e abrir-se para novas possibilidades (alguns levam dois meses para sair do “paredão”¹), e descobrir a pessoa que ali está, e que precisa de oportunidades para demonstrar seus talentos para aprender. Como nos aponta Moysés (2001):

O que consideramos essencial é uma mudança na forma de olhar as pessoas, ao submetê-las a uma avaliação, qualquer que seja o atributo em questão. Isto é de ainda maior relevância nas avaliações de desenvolvimento intelectual. Não apenas mudança de forma, mas uma subversão mais radical, do próprio olhar, do local onde se olha, do que se pretende olhar e, tão importante, do olhar sobre o próprio olhar. Perceber os limites do olhar talvez coloque limites ao classificar... (Moysés, 2001: 123).

Quando conseguimos considerar que a pessoa que está participando das atividades das nossas tardes tem nome, preferências, disponibilidades e possibilidades é porque como sugere Moysés, (2001) já estamos olhando a criança como sujeito inteiro que se inscreve em outra totalidade, coletiva, da qual ambos fazemos parte.

¹Quando os acadêmicos iniciam com receio, ficam encostados na parede e demoram a se aproximar.

A segunda lição é descobrir as possibilidades da pessoa, conforme preconiza Moysés (2001), buscar na pessoa o que ela já sabe, como sabe e pela maneira como sabe, o que ela tem, suas possibilidades. Considero a apreensão das possibilidades da criança o primeiro grande passo para conhecê-la e para a elaboração de atividades adequadas que favoreçam seu desenvolvimento. Esta apreensão possibilita estabelecer parâmetros para acompanhar o desenvolvimento da criança, tendo como parâmetro a própria criança em contexto, pois, como Gesell (1989) reconhece, o fator de individualidade é tão poderoso que não permite que duas crianças da mesma idade sejam exatamente iguais. Atuando com esta concepção de criança e de desenvolvimento, escapa-se de armadilhas postas por uma visão métrica de ciência; a este respeito, vale a pena recuperar a crítica que Bronfenbrenner (1979) faz a alguns estudos sobre o desenvolvimento das crianças, caracterizando-os como “uma estranha ciência, em estranhas situações, com adultos estranhos e por um período de tempo o mais curto possível”. (p.19)

Para Garbarino (1980) a agravante de tudo isto é que, quase tudo no contexto do desenvolvimento, sobretudo do desenvolvimento infantil, é variável, quase nada é fixo, fazendo que, para a maioria questões que se colocam sobre o desenvolvimento humano, a resposta é a mesma: depende.

Daí decorre que Cecconello e Koller (2003) apontem direções para as investigações baseadas no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1976), denominada Inserção Ecológica. Para as autoras, o pesquisador deve estar atento às dinâmicas interações dos quatro elementos propostos por Bronfenbrenner, pois os resultados evolutivos decorrentes do processo proximal variam em função da pessoa, do contexto e das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo, o que resulta no modelo ecológico.

Papalia, Olds e Feldman (2006) enfatizam que o desenvolvimento está sujeito a muitas influências que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos, por meio de eventos e transições. As influências normativas se caracterizam quando um acontecimento biológico (como a puberdade) ou cultural (como a entrada da criança na escola) ocorre de maneira semelhante para a maioria das pessoas em determinado grupo. Os acontecimentos não normativos são eventos incomuns que tem grande impacto nas vidas individuais (acidentes, doenças, ou o nascimento de uma criança com má formação).

Esses eventos devem ser compreendidos como aspectos que podem influenciar o desenvolvimento da criança. Perceber o quanto essas influências estão interferindo no desenvolvimento da pessoa é um aprendizado que se constitui em um processo, em que aprendemos a deter o *olhar livre* sobre a criança, ou seja, um olhar desprovido de preconceitos. Então estamos prontos para trabalhar.

3.3- Procedimentos Didático-Metodológicos

Os procedimentos didático-metodológicos no programa estão organizados da seguinte forma: atividades relacionadas ao programa e aos bolsistas e atividades vinculadas às disciplinas envolvidas. O que as diferencia é que os bolsistas, além das atividades de aula, envolvem-se nas atividades de organização: montando o banco de dados (registros cursivos, organização do material, diário de campo, planejamento geral das atividades), e os acadêmicos das disciplinas cumprem o programa estabelecido pelas disciplinas. Porém, durante as aulas todos exercem as funções de acadêmico ministrante ou de acadêmicos auxiliares descritas a seguir.

3.3.1- As atividades

As atividades ministradas no programa pretendem desenvolver os seguintes aspectos propostos por Adams, Daniel, Mc Cubbin e Rullman (1985):

- a) orgânicos: força muscular, resistência muscular, resistência cardiovascular e flexibilidade;
- b) neuromusculares: desenvolvem habilidade locomotora, não locomotora, manipulativas, esportivas, recreativas e motoras;
- c) interpretativos: desenvolvem a habilidade de descobrir, explorar, entender e constituir conhecimentos para fazer julgamentos justos; proporciona conhecimento das regras, estratégias e técnicas de jogo e atividades organizadas;
- d) sociais: desenvolvem um ajustamento individual e grupal, devido à integração na sociedade e ambiente, comunicação, características positivas da personalidade e a aceitação;

e) aspecto emocional: proporciona diversão, liberdade de expressão e criatividade e o desenvolvimento de reações positivas seja no sucesso e/ou no fracasso.

Compete aos acadêmicos ministrantes elaborarem as atividades junto com a professora responsável e ministrá-las com auxílio dos acadêmicos auxiliares. Os acadêmicos auxiliares são responsáveis por envolver as crianças nas atividades. A cada aula os acadêmicos se revezam nos cuidados com as crianças e na responsabilidade de ministrar as atividades.

As orientações dadas aos acadêmicos, pela coordenadora do Programa, que se refletem na atuação, cuidados e intervenções junto aos participantes, são considerados, neste estudo, como exossistema.

As atividades têm duração de 1 hora e 30 minutos, distribuídos em 20 minutos de aquecimento, 40 minutos de atividade principal e 20 minutos para a volta à calma (exceto para atividades em forma de circuito). Trabalha-se com atividades adaptadas, adequadas às possibilidades e interesses dos participantes, preferencialmente temáticas (Dia do Índio, Indiana Jones, Copa do Mundo etc.), oferecidas através de módulos: módulo dança, módulo atividades na água, módulo esporte, módulo lutas.

3.3.2- A dinâmica das aulas

Ao início das aulas, os acadêmicos recebem os alunos, pais e/ou responsáveis e todos os alunos são estimulados a se cumprimentarem. Estes momentos, que antecedem as atividades, são importantes, pois é quando os pais falam sobre seus filhos e é identificado o “assunto do dia”, como palavras novas, o time que ganhou/perdeu, os passeios etc., as ocorrências importantes relacionadas à saúde (febre, convulsão); enfim, eventos significativos para a criança e que podem interferir no andamento das atividades. É importante ressaltar que estes momentos antecedem o início das atividades. Aqueles que chegam cedo são convidados a colaborar, buscando os materiais e preparando a sala para o início das atividades.

A formação inicial da aula varia, dependendo do tipo de atividade a ser ministrada, podendo ser em círculos, sentados no chão, ou em pé. Faz parte da atividade, chamar cada aluno em voz alta, utilizando estratégias para as pessoas conhecerem-se entre si: “O Benito está?”, “Quem já chegou?”, “Eu? Eu, quem?”. Neste momento, também são apresentadas as mudanças na formação do grupo, bem como quem é o responsável pela aula, em quem todos devem prestar atenção.

Da mesma forma, é aí que se discutem os “combinados”, baseados em problemas acontecidos em aulas anteriores. Nos momentos iniciais da aula, há sempre o estabelecimento de um acordo, combinado entre a professora e os acadêmicos, sobre quais seriam os responsáveis pelas crianças, naquela aula em especial, sendo reforçada a lembrança de que todos deveriam estar atentos a todas as crianças e prontos para intervir quando necessário.

As responsabilidades, previamente estabelecidas pela professora com os acadêmicos, referem-se a cuidados na condução das crianças, a manutenção do estímulo constante ao engajamento de todos nas atividades, onde todas as explicações são seguidas de demonstrações; a alternância nos cuidados das crianças mais comprometidas; e o cuidado para que ninguém se machuque, ou esteja vulnerável a situações de risco.

A descontração e a informalidade nas aulas são evidentes. Os alunos têm liberdade para falar, para fazer brincadeiras uns com os outros, como quando alguém erra: “Ih! Agora é a Tita, ih, lá vai ela”, ou, “é agora que ele acerta”, ou quando fazem piadas, ou ainda, chamando, “Aí, chegou pessoal, vamos brincar!” ou “Atenção galera, mudando a atividade”. Os alunos gostam. Os pais comentam que esta informalidade facilita toda a condução das atividades: *“por isso que nós gostamos, tudo aqui é tão normal, tão bom, a gente sente que nossos filhos são queridos por todos”* (Mãe de um aluno que está em acompanhamento no AMA há cinco anos). Também são estimulados a observar, a torcer, a vibrar e cumprimentarem-se com toques de mãos ao alto após cada execução correta.

Esta descontração refere-se apenas à forma, devendo-se ressaltar que não impede o cumprimento das regras da atividade, o respeito aos colegas e a observância das regras do contexto: respeito aos colegas e professores, compartilhar materiais, o engajamento constante nas atividades e, principalmente, brincar, divertir-se.

3.4- Procedimentos pedagógicos: organização do banco de dados

A organização do banco de dados possui duas funções no programa: subsidiar as disciplinas vinculadas e possibilitar pesquisas longitudinais. Os dados coletados e arquivados consistem em entrevistas com os pais, filmagens, transcrições das fitas pré-selecionadas, diário de campo.

3.4.1- Entrevistas

Para cada criança, ao ingressar no Programa, é realizada uma entrevista com os pais, nas dependências da Universidade, utilizando-se um roteiro semi-estruturado (32 questões), que inclui dados de identificação, escolaridade, saúde, desenvolvimento motor, questões relacionadas à família, amigos, atividade de tempo livre, engajamento em atividade física e cuidados gerais. Para complementar as informações, são realizadas entrevistas semestrais, com os pais e/ou responsáveis, agendadas previamente. Todas as entrevistas são realizadas pela coordenadora do programa e autora desta pesquisa. Os pais são estimulados a falar sobre seu filho (a), abordando desenvolvimento, progressos observados, conquistas ocorridas no semestre, eventos de que participam, vida acadêmica, amigos e a importância do programa para eles. As entrevistas são gravadas e transcritas. Após a transcrição, são entregues aos responsáveis para conferirem os dados e complementarem, caso desejem. Em todas as entrevistas, é garantido o sigilo das informações.

Durante as entrevistas, constatam-se disposições do responsável e a compreensão das questões apresentadas. Ao se aproximar a época da complementação dos dados, nota-se o interesse dos mesmos, ao se auto-convocarem para a entrevista, mostrando, assim, confiança, interesse e disposição em falar sobre seus filhos.

3.4.2- Filmagens das aulas

Todas as atividades do programa são filmadas, e o período de gravação compreende o tempo total da aula. A captura das imagens possibilita o registro de condutas e acontecimentos que ocorreram na sala de aula, dentro do raio de captação da imagem pela

câmera. A sala de aula com espelhos amplia esta abrangência das imagens. As filmagens permitem “gravar e congelar segmentos da vida e os aspectos cotidianos” (Evertson e Green, 1988: 317). Para os autores, “este tipo de registro são dados brutos, sobre os quais, deve-se trabalhar sistematicamente para construir os dados ou representações de acontecimentos e permitem combinações de qualquer outro sistema de registro” (p. 327). Permite também, obter o registro permanente do acontecimento para posteriormente ser realizado o registro cursivo, e a trajetória desenvolvendo se efetua retrospectivamente (Wittrock, 1988). O equipamento de filmagem consta de tripé e câmera, fazendo parte do ambiente. Pode-se presumir que interfere pouco no comportamento dos participantes, pois já estão acostumados a ele; eles não interagem com a câmera, mas sim com a pessoa que está filmando.

3.4.3- Notas de campo

Conversas informais com os pais e entre eles, observações realizadas no contexto das atividades, fatos que chamem a atenção do pesquisador no contexto da atividade, independentemente do seu grau de relevância aparente, são registrados como anotações, de forma não sistematizada.

O contato direto do pesquisador com o ambiente do estudo, sua interação com o ambiente e participantes da pesquisa permite a observação direta dos processos que ali ocorram. Nos estudos de observação naturalística, segundo Lüdke e André (1986), Evertson e Green (1988), Bogdan e Biklen (1994), Thomas e Nelson (2002) e Cozby (2003), o pesquisador se utiliza de diferentes técnicas para coletar informações e atentar para um maior número de informações, registradas em relatórios e notas de campo.

3.4.4- Registro cursivo

Após a filmagem, são transcritas todas as ocorrências, inclusive os diálogos, minuto a minuto. É possível, assim, obter descrições detalhadas dos fenômenos observados, explicando os processos em curso a partir da exploração específica e generalizar nos limites de cada caso, assim como comparar as constatações em casos distintos (Evertson e Green, 1988).

4- O AMA E SEUS FUNDAMENOS TEÓRICOS

*Pressupostos teóricos do AMA:
Toda criança é capaz de aprender
Todo professor pode ser capaz de ensinar*

Analisar criticamente um projeto do qual se participou e ainda se participa intensa e extensamente requer um certo grau de distanciamento e um grau ainda maior de rigor. Não é fácil.

Olhar para a história de uma instituição que se confunde com nossa própria história, com os pés fincados no presente e a mente voltada para o futuro. Este o desafio.

Neste processo, fui descobrindo que para entender o AMA, suas práticas, seus resultados, deveria conseguir ultrapassar seu marco inicial.

Para ser capaz de apreender e me aproximar dos processos que vêm ocorrendo no AMA, precisaria vencer minhas próprias resistências e buscar outros referenciais teóricos – além do Modelo Bioecológico – que fundamentassem práticas que vinha implantando, muitas vezes em bases apenas intuitivas.

Hoje, percebo que a proposta e a atuação do AMA estão alicerçadas em uma complexa articulação de referenciais teóricos e autores: a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner; a Educação Física Desenvolvimentista, segundo Gallahue (1996, 2000, 2008), Krebs (2000, 2001, 2007a), Tani (1991), Oberteuffer e Ulrich (1977); a concepção dialética de normalidade no campo saúde/doença, desenvolvida por Canguilhem (2002), que implica em respeitar a pessoa, seu tempo, sua individualidade, sua inserção social; a concepção de avaliação que se contrapõe à submissão a padrões estatísticos padronizados e muitas vezes estereotipados, aprofundada por Moysés (2001); e o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989).

É na articulação desses referenciais, que se enraíza o pressuposto teórico do AMA: *toda criança é capaz de aprender e todo professor pode ser capaz de ensinar.*

4.1- O modelo bioecológico

O AMA, desde seu início, funda-se nos pressupostos teóricos do Modelo Bioecológico e busca uma prática coerente com esse referencial teórico, que nega a fragmentação do indivíduo enquanto ser biológico, e atenta para a necessidade da inter-relação entre os diferentes ambientes em que a criança participa.

As atividades propostas no AMA podem ser consideradas desenvolvimentistas, na perspectiva de propiciar condições para o desenvolvimento integral da pessoa, com ênfase nos aspectos orgânico, neuromuscular, interpretativo, social e emocional, utilizando-se de atividades rítmicas, recreativas, esportivas, lutas e atividades na água. São elaboradas em função das características individuais de cada um, suas necessidades, suas capacidades e seus limites, suas preferências e possibilidades motoras, de forma a possibilitar maior engajamento nas atividades (atendendo, colaborando, ajudando, conversando), estimulando reações no ambiente social (compartilhando, respeitando, despertando interesse) e propiciando melhoras nos seus recursos pessoais (fazendo compreender as necessidades e dificuldades do outro, sendo assertiva, brincando). A pessoa é apreendida tanto produtora quanto produto do seu desenvolvimento. Busca-se, ainda, favorecer as relações interpessoais e as mudanças nos papéis, pelo incentivo ao trabalho ora individual, ora coletivo, em duplas ou trios.

Enfatizando as relações interpessoais, as atividades motoras desenvolvidas no AMA, oferecem à criança oportunidades de prestar atenção em outras pessoas, o que é desenvolvimentalmente significativo, por construir a condição necessária para a aprendizagem observacional (Bronfenbrenner, 1979/1996).

As relações bilaterais estabelecem condições mínimas e definidoras para a existência de uma díade: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam. Ela possibilita a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante -, podendo assumir formas diferentes, não estanques: díade de observação; de atividade conjunta, que pressupõe reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva; e primária, que exerce poderosa influência sobre a pessoa, mesmo que não esteja presente. (Bronfenbrenner, 1996).

No programa, crianças e jovens são estimulados a brincar, fantasiar, jogar, atividades consideradas importantes para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social (Leontiev, 1978, 1992; Luria e Yudovich, 1987; Elkonin, 1998;). Ao jogar, reproduzimos o mundo que nos rodeia e, assim, podemos constituir habilidades, saberes, valores e comportamentos dos adultos, e constituindo-nos como sujeitos pela constituição de nossa identidade, o que permite nossa e integração à sociedade. Atividades lúdicas constituem modo privilegiado para a influência do meio ambiente sobre a pessoa em desenvolvimento. Pode-se fazer uma analogia entre esse referencial teórico, que valoriza o brincar, o jogar, no desenvolvimento do ser humano com a idéia de macrosistema, criada por Bronfenbrenner (1979); de modo superficial, pode-se dizer que remetem aos modos como acontecem as relações entre o indivíduo e a cultura em que vive.

As atividades propostas no AMA vão de baixa organização a organizações mais complexas, possibilitando o aprendizado e a constante experimentação (Krebs, 2000, 2001, 2007b) e favorecendo a passagem de atividades moleculares a molares. Esta mudança no desenvolvimento pode ser percebida pela intencionalidade na execução da tarefa, onde, o aluno deixa de “ter que fazer” por “querer fazer”.

A possibilidade de executar atividades molares se reflete nas relações com as outras pessoas e, para Bronfenbrenner (1979), o fato de a criança se tornar capaz de, sozinha, estabelecer relacionamentos interpessoais complexos espelha um importante princípio na ecologia do desenvolvimento:

conforme o mundo fenomenológico da criança se amplia para incluir aspectos cada vez mais amplos e mais diferenciados do meio ambiente ecológico, ela se torna capaz, não só de participar ativamente daquele meio, mas também de modificar e aumentar sua estrutura e conteúdo.
(Bronfenbrenner, 1979:47)

As atividades no AMA oferecem uma variedade de papéis, que são dependentes das atividades e as estruturas pessoais. A criança pode ser simplesmente o aluno, ou, assumir a tarefa de conduzir/ser conduzido, de observar/ser observado, julgar/ser julgado, ser o mandante/o obediente, o artista/espectador, ser o parceiro, oponente, etc. Estes papéis que a criança internaliza são importantes para o desenvolvimento e eles precisam ser reconhecidos pelo professor, pelo aluno e pelos colegas.

Participar do AMA significa uma boa oportunidade de colocar os processos proximais em desenvolvimento, pois as pessoas que freqüentam o AMA envolvem-se nas atividades. Isto pode ser verificado, pelo interesse dos familiares em trazê-los, pelo desejo expresso dos participantes e pela assiduidade; as atividades são oferecidas duas vezes por semana durante 18 semanas seguidas a cada semestre, seguindo o calendário da Universidade; as pessoas que participam do AMA podem permanecer o tempo necessário para que ocorra seu desenvolvimento (dependendo da disponibilidade dos pais ou responsáveis; temos alunos que freqüentam desde o início); existe possibilidade de interagir com várias pessoas de diferentes formações e capacidades; variabilidade de ambientes, atividades e materiais disponíveis são provocadores do desenvolvimento. Desta forma, busca-se atender os princípios estabelecidos pela teoria como indispensáveis para a ocorrência dos processos proximais.

4.2- A educação física desenvolvimentista

4.2.1 - A Educação Física, o ser humano e a relação com o movimento

O ser humano se expressa pelo movimento. Para compreendermos a motricidade como expressão do desenvolvimento humano, é preciso considerar o desenvolvimento sem fragmentação (Valsiner, 1997; Manoel, 2007; Gallahue, 1996, 2000; Gallahue e Donnelly, 2008;). Ainda que não exista vida sem movimento dos sistemas orgânicos, o movimento é mais do que uma necessidade fisiológica básica – é também a interpretação do próprio eu. O movimento afeta a consciência social e expressa padrões comportamentais de adaptação (Oberteuffer e Ulrich, 1977).

O ser humano, para a educação física, só pode ser compreendido como unidade. Este é o fato mais importante da natureza humana. Pode-se falar de corpo, mente, alma, mas esses aspectos da vida somente têm significado ao se inter-relacionarem ou se ligarem à integralidade do homem (Oberteuffer e Ulrich, 1977).

O termo “educação física” significa educação por meio de experiências que envolvem não só atividade e movimento, mas também componentes emocionais, comportamentais e intelectuais (Oberteuffer e Ulrich, 1977). Para Berthental, Campos e

Barret, (1984)², o comportamento motor da criança resulta do entrelaçamento dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Dessa forma, exerce um poderoso papel organizador e motivador de eventos desenvolvimentistas.

Sabemos que movimentar-se quase incansavelmente faz parte do universo infantil. Esse elemento pode se apresentar de diferentes formas, desde a execução de habilidades motoras finas ou amplas até a manipulação de instrumentos, passando pelo deslocamento e por movimentos variados que constroem ações (Manoel, 2007), já que a criança é um ser dinâmico que age e interage com o seu meio (Oberteuffer e Ulrich, 1977; Liunbiskaia, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Manoel e Conelly, 1997; Tani, Manoel, Kokobun e Proença, 1998; Burgos, Krebs, Koehler, 2001; Manoel, 2007.). É evidente o importante papel dos movimentos nos diferentes domínios do comportamento humano: da percepção/ação (Liunbiskaia, 1979), da cognição (Piaget, 1994; Tani, Manoel, Kokobun e Proença, 1998), social e emocional (Gallahue e Ozmun, 1993, Gallahue e Donnelly, 2008; Gallahue, 2000). Enquanto muitos desejos, interesses, necessidades e objetivos nascem da própria pessoa (a fome, por exemplo), outros emergem do contexto em que ela vive (Oberteuffer e Ulrich, 1977).

As atividades motoras oferecidas às crianças nos diferentes ambiente por ela freqüentados precisam contemplar o desenvolvimento dos aspectos orgânicos, neuromuscular, interpretativo, sociais e emocionais (Adams, Daniel, McCubbin e Rullman, 1985; Oberteuffer e Ulrich, 1977, Krebs, 2000, 2007b, Gallahue e Donnelly, 2008).

A atividade motora é em si de grande importância biológica e social na medida em que ela propicia os principais meios pelos quais um organismo interage com seu meio e também opera sobre ele de forma particular para alcançar desejados fins. (Connolly³, 1975).

²Berthental B, Campos J, e Barret K. apud Manuel E. Criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária. In: Krebs RK, Ferreira Neto CA, editores. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e na adolescência Rio de Janeiro: Nova Letra Editora; 2007.p 188-199

³Connolly KJ. apud Manuel E. Criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária. In: Krebs RK, Ferreira Neto CA, editores. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e na adolescência Rio de Janeiro: Nova Letra Editora; 2007.p 188-199

Os professores precisam ter em mente o objetivo, o plano, a filosofia, a fim de que a educação física permaneça como parte integrante de um programa educacional. Para que o professor compreenda um fenômeno, é preciso que relacione as partes (episódios e ações individuais) ao plano maior, o propósito global (Krebs, 2000, 2007b; Neto, 2007). A ausência de um plano, direção ou filosofia global – enfim, um programa de educação física – resulta em uma série de atividades desconexas e sem relação entre si, sem propósito de unificação. O que se espera, contudo, é que as aulas possam ir além dos objetivos de despertar o interesse da criança e de mantê-la engajada às atividades: é preciso que tenham um propósito sequencial, com o qual todas as demais atividades da criança devem se relacionar (Oberteuffer e Ulrich, 1977).

4.2.2- A abordagem desenvolvimentista

A necessidade de uma base teórica para nortear a atuação profissional no trabalho da educação física levou alguns autores a propor a abordagem desenvolvimentista. Essa abordagem traz para a educação física a mesma base teórica que tem norteado outras aprendizagens escolares.

Gallahue (1993, 1996) e Gallahue e Donnelly (2008) apresentam um modelo de desenvolvimento curricular de educação física para crianças e adolescentes baseado na relação dinâmica do indivíduo com todos os ambientes nos quais ele está diretamente inserido. Além de reconhecer a importância vital de cada domínio de desenvolvimento humano, a educação física desenvolvimentista “reconhece que existe uma relação complexa entre a constituição biológica do indivíduo, as circunstâncias próprias de seu ambiente e os objetivos da tarefa de aprendizagem em que a criança está engajada” (Gallahue, 2000: 8-9). O autor ressalta que a abordagem leva em conta as características únicas do indivíduo e considera que “embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade”. Com isso, as decisões do professor sobre “o que ensinar, quando ensinar e como ensinar” devem-se basear na “adequação da atividade para o indivíduo” (p. 9).

Gallahue e Donnelly (2008) enfatizam que um programa desenvolvimentista inclui atividades físicas que incentivem o aprendizado pelo movimento e o aprendizado através do movimento, objetivos importantes da educação física. O *aprender-a-mover-se* é baseado na aquisição crescente de habilidades de movimento e no aumento da saúde física por meio de atividades. O *aprender-através-do-mover-se* é baseado no fato de que a educação física pode influenciar positivamente o aprendizado de crianças, tanto o cognitivo quanto o afetivo (sócio-emocional).

As atividades de movimento empreendidas pelas crianças têm um importante papel na habilidade de executar as tarefas diárias sem fadiga, preservando as reservas de energia para participar de atividades físicas adicionais e superar eventuais necessidades emergenciais (Gallahue e Donnelly, 2008). Para os autores, ao engajar-se em um programa de atividades variadas e empolgantes, as crianças estão desenvolvendo uma variedade de habilidades fundamentais e especializadas, além de aprender a se mover com alegria, eficiência e controle.

As crianças também estão aprendendo através do movimento. O movimento melhora o seu conceito de aprendizado perceptivo-motor e cognitivo, promove o desenvolvimento de um autoconceito positivo e promove a socialização positiva.

Ao referir-se a crianças com deficiência, Gallahue e Donnelly (2008) concordam com Block e Zeman (1996): sempre que possível, elas devem ser incluídas nas atividades regulares de educação física, para que tenham a oportunidade de interagir efetivamente com seu meio e desenvolver habilidades motoras e sociais.

Como atividades desenvolvimentistas, Gallahue (2000), Gallahue e Ozmum (2003), e Gallahue e Donnelly (2008) propõem jogos, dança e ginástica.

Para Tani (1991), o modelo desenvolvimentista de educação física procurou incorporar noções sobre o processo de desenvolvimento. Esse modelo é orientado não só por *o que muda*, mas também por *o como muda* e, para isso, apresenta uma estrutura hierárquica. Os processos de aumento da diversificação e da complexidade do comportamento indicam como as habilidades ganham complexidade ao longo das fases que

compõem o ciclo da vida – infância, adolescência, adulto e idoso (Tani, Manoel, Kokobun e Proença, 1988). Cada fase possui diferentes formas de interagir com o ambiente e essas interações dependem da maneira como cada fase é vivenciada. Tani (1991) propõe que a educação física procure facilitar três tipos de aprendizagem: sobre o movimento, pelo movimento e do movimento. Manoel (2002) diz que esses tipos de aprendizagem correspondem ao modelo proposto por Arnold (1979)⁴:

Dimensão 1: Educação a respeito do movimento, onde o estudo do movimento e a pesquisa podem ser entendidos como uma investigação com um fim em si mesmo e com fins de desvendar o valor instrumental do movimento.

Dimensão 2: Educação pelo movimento, que compreende a utilização de um conjunto de atividades culturalmente baseadas – jogos, dança, ginástica, esportes, atividade na água e atividades de aventura – como um meio pelo qual o profissional pode ajudar na obtenção de metas que não estão relacionadas ao movimento em si. Nessa dimensão, a educação física estaria voltada à promoção do desenvolvimento cognitivo, da educação estética, da educação moral, de relações sociais, da educação pelo lazer, da aptidão para uma vida saudável.

Dimensão 3: Educação do movimento, em que o foco de atenção são os valores inerentes às atividades motoras. Elas permitem à pessoa realizar-se nas dimensões físicas do seu ser, na forma de capacidades e habilidades.

Essas três dimensões da educação pelo movimento são interdependentes no processo educacional e, dependendo dos objetivos e da situação, haverá predominância de uma sobre as outras.

Para Krebs (2000), a abordagem desenvolvimentista tem como principal meta fazer a mediação entre o atendimento às necessidades que cada criança tem, como um indivíduo com características únicas, e as necessidades que todas as crianças têm, como sujeitos comuns a uma mesma história social.

⁴Arnold, PJ (1979) Manoel EJ. Atividade motora e qualidade de vida: uma abordagem desenvolvimentista. In: Barbanti VJ, Amadio AC, Bento JO, Marques AT. Esporte e Atividade Física: interação entre rendimento e qualidade de vida. São Paulo: Manole; 2002. p.113-127

A partir dessa abordagem desenvolvimentista da educação física, as atividades de movimento selecionadas deverão atuar como mediadoras entre as duas dimensões do desenvolvimento humano: a individualidade e a sociabilidade.

Para facilitar a compreensão, o autor agrupa as atividades voltadas para o desenvolvimento da pessoa em que a referência seja a sua individualidade, como *exercício*, e aquelas cujos objetivos são voltados para as dimensões das relações interpessoais e o processo de socialização, como *jogo*. Como atividades desenvolvimentistas, propõe:

- a) *atividades de baixa organização*, envolvendo jogos simples, de baixa complexidade, que enfatizam a aquisição de noções de espaço e tempo: jogos de corridas variadas (percepção de contrastes); jogos em linha (direções e sentido); jogos em círculo (explorar espaços fechados); jogos de interpretação (formas e figuras);
- b) *atividades pré-esportivas*, quando as atividades de baixa organização vão alterando suas estruturas e tornando-se mais complexas, pela inclusão de regras, grau de dificuldade motora: jogos de destreza fechada (quando os estímulos ambientais permanecem constantes); jogos de destreza abertas (os estímulos podem ser alterados);
- c) *atividades rítmicas*, que incluem as atividades motoras que tenham ritmo, definidas culturalmente, com objetivo de conscientizar o ritmo próprio, propiciado por estímulos externos: brincadeiras cantadas, exercícios ritmados, danças folclóricas;
- d) *atividades de postura e locomoção*, cujos objetivos são explorar a postura, o equilíbrio e a locomoção: exercícios de reprodução e criação de movimentos;
- e) *atividades de autocontrole*, que são mais complexas que as anteriores e apresentam-se na forma de desafio: exercícios de material (permitem maior complexidade com variação de materiais); exercícios sem material (a dificuldade é aumentada pela manipulação de variáveis como velocidade, número de repetições e distância).

Para Krebs (2000), a educação física desenvolvimentista incorpora conceitos originários da Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1979, 1992, 1995), que propõe que as propriedades da pessoa sejam interpretadas numa perspectiva ecológica e os parâmetros do contexto sejam vistos em uma abordagem desenvolvimentista.

Oberteuffer e Ulrich (1977) salientam que os aspectos mentais, físicos e espirituais da vida são inseparáveis; o organismo humano responde ao seu ambiente como um todo, reage como um todo, cria como um todo. Por isso, não é possível encarar o lado físico da vida como algo a parte, a ser assistido por médicos, alimentado por cozinheiros e exercitado por educadores físicos. Os autores consideram, ainda, que toda a interação do homem com o seu ambiente é cíclica:

A função biológica do organismo pode afetar as atitudes mentais, as atitudes podem afetar o desempenho, o desempenho ajuda a formar valores, e os valores podem causar mudanças no comportamento que, por sua vez, altera a função orgânica. O que afeta o aspecto dessa totalidade, que é o ser humano, afeta todos os seus aspectos. (Oberteuffer e Ulrich, 1977: 10)

4.2.3- A educação física adaptada

A educação física adaptada, como apresentada por Winnick (2004), designa um programa individualizado de atividades motoras, padrões motores fundamentais e habilidades para esportes aquáticos e dança, além de jogos e esportes individuais e coletivos, elaborados para atender as necessidades individuais da pessoa. O autor salienta que o verbo “adaptar” tem sentido de “ajustar” ou “modificar”, mas enfatiza que envolve também a modificação de objetivos, atividades e métodos, a fim de suprir necessidades especiais.

Hutzler e Sherrill (2007) ressaltam as diferentes terminologias adotadas no mundo em função de características culturais e citam que no Brasil utiliza-se o termo Atividade Motora Adaptada.

A expressão “atividade motora” engloba mais do que uma simples integração neurológica de certas contrações musculares. Para Manoel (2002), ela envolve os processos de captação, interpretação, geração e transformação de informação subjacente ao comportamento. O autor resalta que as operações de imaginar, planejar, antecipar, avaliar e programar estão também presentes nas tarefas motoras e não são exclusivas do domínio

cognitivo do comportamento. É o que ocorre com uma criança ao tentar receber uma bola: ela precisa analisar, em operações mentais complexas e extremamente rápidas, como e quando a bola foi arremessada, qual sua trajetória, velocidade e tamanho, para antever onde e quando a bola vai chegar. Com base nesses parâmetros, deverá decidir como pegar a bola (com uma ou duas mãos, acima, abaixo etc.) e quando iniciar a ação. Essas decisões são transferidas para os diferentes níveis de controle do sistema nervoso, até que a musculatura seja acionada para dar início à ação. O êxito ou não na tarefa levará a criança a refletir sobre sua ação e influenciará ações futuras.

Como apresentado, o movimento é elemento essencial para a aprendizagem, visto que é por meio dele que o ser humano explora o ambiente. Isso é relevante para a percepção e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos seus componentes. A lateralidade, a imagem corporal, a eficiência postural e de locomoção, a percepção auditiva, visual e tátil são consideradas componentes da execução de movimentos (Tani, Manoel, Kokobun e Proença, 1998), assim como o desenvolvimento de padrões de comportamento, atitudes e ideais, desenvolvimento e abstração, compreensão verbal, compreensão do inter-relacionamento da emoção e da razão, e interpretação das situações individuais em termos de seu significado (Oberteuffer e Ulrich, 1977).

Esses aspectos valorizam o movimento como um elemento primordial, pois contribui para a organização e ativação do comportamento do ser humano nas constantes interações com o ambiente.

Halverson⁵ (1971) define a aprendizagem do movimento como um processo que leva à melhoria da capacidade de se mover da criança, enquanto na aprendizagem pelo movimento, embora os movimentos sejam utilizados, o foco principal não está na melhoria do movimento, mas sim na sua utilização para a criança conhecer a si mesma e o mundo que a rodeia. É importante salientar que, embora haja diferenças entre os dois tipos de aprendizagem, elas ocorrem simultaneamente, pois a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e aplicação do movimento (Tani, Manoel, Kokobun e Proença, 1998).

⁵Halverson LE, apud Tani G, Manoel E, Kokobun E, Proença JE. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU; 1998.

Ao se trabalhar com crianças em um programa de atividade motora, deve-se agir de modo centrado no atendimento integral da criança. O bom estado físico da criança e a qualidade de seus movimentos influenciam todas as capacidades psicológicas, ao mesmo tempo em que são por elas influenciados; os movimentos são intimamente vinculados à sua habilidade para se comunicar, para perceber e resolver problemas e também ao modo de interagir com os demais (Cratty, 1975), podendo também contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças e para a aprendizagem nos demais ambientes em que ela participa (Klinta, 2001). A atividade motora pode melhorar as características básicas da criança, como a rapidez de suas respostas, a capacidade de concentração e para exercer controle, e também aguçar a consciência sobre tudo que a rodeia, as dimensões temporais e espaciais de todas as suas experiências (Oberteuffer e Ulrich, 1977; Frostig e Maslow, 1984).

Frostig e Maslow (1984) sugerem os seguintes aspectos a serem trabalhados: saúde e sensação de bem estar, habilidades do movimento, habilidades sensório-motrizes, autoconsciência, consciência do tempo e do espaço, melhoramento das funções globais, princípios do ensino. Esses aspectos são também reforçados como importantes para estudiosos do movimento humano.

A saúde e a sensação de bem estar são favorecidos quando, em diferentes momentos de crescimento, a criança se envolve em programas de atividades motoras (Hellison, 1991a, 1991b, 2003; Dunst e Leet, 1987; Dunst, Leet e Trivette, 1988, Hutzler e Sherrill, 1999; Vogler, Koranda e Romance, 2000). Os benefícios vão além dos ganhos fisiológicos: a alegria proporcionada pelo movimento e sua sensação de domínio quando adquire habilidades de movimento favorecem sua saúde emocional (Hutzler e Sherrill, 1999; Brittain, 2004; Sherrill, 2004); a melhora na saúde física e mental repercute na capacidade das crianças em se concentrarem em suas tarefas (Liumbiskaia, 1979; Frostig e Maslow, 1984).

As habilidades do movimento são necessárias para os esportes, as atividades recreativas individuais e em grupo, e para o movimento criativo. Esse conjunto contribui para a qualidade da saúde física e mental (Frostig e Maslow, 1984). Inclui atividades

cotidianas, como caminhar, subir escadas e agachar, movimentos que, embora complexos (Manoel, 2007), são muitas vezes despercebidos, em função da naturalidade com a qual são executados.

O domínio das habilidades sensório-motrizas – consciência que tem a criança do mundo que a rodeia, de seu próprio corpo, do movimento no espaço e do manuseio de objetos – constitui o primeiro conjunto de habilidades da criança rumo à independência. Dele depende a capacidade de adaptar-se às exigências do ambiente e o futuro da aprendizagem (Frostig e Maslow, 1984). Em contraste com o movimento, a linguagem, a percepção e os processos mentais, não há ponto culminante para o desenvolvimento emocional e a adaptação social, e sim uma série de transformações durante a vida. O desenvolvimento social e emocional permite ao ser humano adaptar-se às exigências impostas pelos diferentes papéis sociais em cada faixa etária (Liumbiskaia, 1979; Frostig e Maslow, 1984).

4.3- Concepções de normalidade

Respeito à criança, à sua individualidade,
à sua pertença social, ao seu tempo

Historicamente, a deficiência tem sido construída pelo modelo de exclusão e de incapacidade, fazendo com que as pessoas com deficiência vivessem em um mundo à parte, como “segregadas”, “doentes”, “anormais”. De acordo com vários autores, o conceito de deficiência está restrito à expectativa de “performance” e à noção de que pessoas com deficiência freqüentemente não são consideradas adequadas ao padrão “normal” (Grenier, 2006).

Mas o que é “normal”, afinal de contas?

O conceito de doença tem sido encarado de diferentes maneiras ao longo da história da humanidade. Tem sido constante, no entanto, a busca de respostas sobre as possíveis causas e as necessárias intervenções para minimizar os efeitos das doenças.

Isso levou a avanços científicos e descobertas que possibilitaram identificação das causas e tratamentos e conseqüente melhoria na qualidade de vida das pessoas.

A partir do século XIX as pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas em comparação à “norma”. Antes disso, não existiam os conceitos de norma e anormal, e nem idéias sobre incapacidades em relação a uma norma (Shogan, 1998). Os primeiros estudos sobre a norma ou o padrão surgiram com o desenvolvimento da estatística e da teoria da probabilidade no século XIX, tendo destaque o trabalho do estatístico Adolphe Quételet (1776-1847). Esses estudos foram importantes para conceituar o normal estatístico, aquilo que é típico ou usual. Quételet propôs que o método dos astrônomos usados para localizar as estrelas poderia ser aplicado para distribuição de freqüências dos fenômenos humano e social.

O método usado pelos astrônomos era conhecido como “lei do erro”. Eles perceberam que a maior parte das estrelas se localizava no centro de uma curva em forma de sino. Aquelas que pendiam para os lados da curva eram consideradas erros. De acordo com Quételet, características físicas ou de comportamento moral e social poderiam ser representados graficamente – e assim determinadas – usando a mesma lei do erro. Quételet construiu a noção de *homem médio*, a partir da *média* dos atributos do homem (Davis⁶, 1995; Hacking⁷, 1990; Canguilhem, 2002 e passou a usar os termos “médio” e “normal” para designar aquilo que é usual ou típico. Já os erros seriam anormalidades, desvios ou extremos.

[...] a idéia de normalidade traz a variação do corpo por rigoroso, modelo do que o corpo deve ser. Dessa forma, a construção social da normalidade é que cria o ‘problema’ da pessoa deficiente. Além disso, o real significado do normal traz embutido o conceito de deficiência. (Davis, 1995, citado por Shogan, 1998: 270)

⁶Davis.LJ. *apud* Shogan D. The social construction of disability: the impact of statistics and technology. *Adapt Phys Act Quart*, 1998; 15: 269-77

⁷Hacking I. *apud* Shogan D. The social construction of disability: the impact of statistics and technology. *Adapt Phys Act Quart*, 1998; 15: 269-77

Para Canguilhem (2002), Quêtelet equivocou-se ao especificar a norma como divina, porém estaria correto ao interpretar a média como signo de uma norma.

Porém, enquanto o foco de Quêtelet era a tendência central, sua idéia acaba desvirtuada por Francis Galton (1822-1911), na fundação da escola de biometria e estatística. Ele utiliza os estudos de Quêtelet para um significado oposto ao original: interessado na distribuição e desvios a partir da média, procura a construção de equipamentos capazes de mensurar e comparar as diferenças individuais (Moysés, 2001).

A imposição de valores sociais e políticos sobre o desenvolvimento humano, naturalizados e reificados na chamada “curva do sino”, afetou profundamente o discurso sobre deficiência e normalidade.

Para Moysés (2001), Georges Canguilhem, em sua tese de doutorado denominada “O normal e o patológico”, apresentada em Paris em 1943, pode ajudar a entender “o porquê da busca da norma única, a partir de discussões sobre os paradigmas que subsidiam as diferentes concepções de normalidade e de saúde/doença” (p.115).

O pensamento positivista exerceu grande influência nas concepções modernas de saúde e doença, na medida em que “o positivismo entende que saúde e doença são momentos distintos de uma mesma norma, diferenciando-se apenas por aspectos quantitativos” (Moysés, 2001:115).

Para Canguilhem (2002), Claude Bernard e Broussais constituíram os pilares da concepção positivista de saúde e doença. Partindo de pontos distintos, ambos chegam à conclusão de que saúde e doença são semelhantes em essência, distintos apenas em aspectos quantitativos. Daí deriva a concepção, corrente ainda nos dias atuais, de que estudando doença se entenderá o que é saúde e vice-versa (Moysés, 2001).

Claude Bernard, a partir de estudos sobre a fisiologia renal, considerou que “toda doença tem uma função normal correspondente da qual ela é apenas a expressão perturbada, exagerada, diminuída ou aumentada” (Canguilhem, 2002: 45).

Transferindo as reflexões de Broussais sobre saúde e doença para a sociedade, Comte será um dos pilares do funcionalismo, ao propor que o mundo dos homens seja regido pelas mesmas leis que regem o mundo da natureza e, conseqüentemente, deva ser analisado segundo as mesmas concepções, o mesmo paradigma.

Canguilhem critica a concepção positivista de saúde e doença, com diferenças apenas quantitativas entre os dois estados, o que resultaria em um entendimento de continuidade e homogeneidade entre eles. Nesse paradigma, o grau de afastamento da média daria a dimensão da existência de uma doença e de sua gravidade. Para o autor, esse distanciamento, medido pelo instrumental estatístico, seria apenas mais um dado, pois somente trabalhando com conceitos como representações sociais e valores culturais, constituídos histórica e temporalmente – *datados e situados*, como diria Paulo Freire – se poderia ter uma aproximação do significado de saúde e doença.

É certo que, em medicina, o estado normal do corpo humano é o estado que se deseja restabelecer. Mas será que se deve considerá-lo normal porque é visado como fim a ser atingido pela terapêutica, ou, pelo contrário, será que a terapêutica o visa justamente porque ele considerado como normal pelo interessado, isto é, pelo doente? Afirmamos que a segunda relação é a verdadeira. (Canguilhem, 2002: 96).

O conceito de normal não é estático ou pacífico, para Canguilhem (2002), e sim um conceito dinâmico, histórico, cultural e social. Para ele, esse conceito ultrapassa a mera designação de fenômeno freqüente, à medida que:

Do ponto de vista etimológico, sabendo-se que “norma” é a palavra latina que quer dizer esquadro e que “normalis” significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo que é preciso saber sobre o terreno de origem dos termos norma e normal: uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, por de pé, endireitar. “Normar”, normalizar, é impor uma exigência à existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, ainda mais do que estranho (Canguilhem, 2002: 211).

(...) uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatórias (Canguilhem, 2002: 212).

As normas comparam o real a valores, exprimem discriminações de qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e de um negativo (Canguilhem, 2002: 213).

Para apreciar realmente o valor da regra é preciso que a regra tenha sido submetida à prova da contestação. Não é apenas a exceção que confirma a regra como regra, é a infração que lhe dá a oportunidade de ser regra fazendo regra. (...) A infração é não a origem da regra, mas a origem da regulação. Na ordem do normativo, o começo é a infração. (Canguilhem, 2002: 214)

Afirmando que "(...) a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é polaridade e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma atividade normativa" (Canguilhem, 2002: 96), o autor apresenta outra concepção de saúde e doença, vinculada ao paradigma dialético, contrapondo-se à concepção positivista, ainda hoje hegemônica.

Para Canguilhem, saúde e doença constituem normas distintas, que se distinguem por diferenças qualitativas, mais amplas do que meras diferenças de quantidade, pois as englobam e as transcendem. A doença não seria a ausência de normas, nem sua negação, mas outra norma, distinta da norma da saúde, o que significa que uma não pode ser vista, ou analisada, a partir do referencial da outra. Em sua construção teórico-epistemológica, Canguilhem introduz um novo conceito de saúde, o de *normatividade*, que pode ser apresentado, de modo um tanto simplificado, como a capacidade de instituir novas normas frente a diferentes contextos; a saúde seria, então, a capacidade de se adequar a diferentes situações e contextos, físicos, biológicos, emocionais; ressalte-se que, para ele, a adequação não tem o sentido corrente de submissão, mas de domínio da situação, exatamente pela instituição de novos modos de lidar com a situação.

Essa concepção de normalidade elaborada por Canguilhem inscreve-se no paradigma dialético; nela, saúde e doença distinguem-se uma da outra por diferenças qualitativas; não se negam as diferenças de quantidades, apenas se afirma que elas são hierarquicamente submetidas às primeiras.

Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser, também, normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. (Canguilhem, 2002: 158)

A saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio. [...] Pelo fato do ser vivo qualificado viver no meio de um mundo de objetos qualificados, ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história. [...] Estar em boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico. Ao contrário, a característica da doença consiste numa redução da margem de tolerância às infidelidades do meio (Canguilhem, 2002: 159-160)

[...] a vida não conhece a reversibilidade. No entanto, apesar de não admitir restabelecimentos, a vida admite reparações que são realmente inovações fisiológicas. A redução maior ou menor dessas possibilidades de inovação dá a medida da gravidade da doença. (Canguilhem, 2002: 158)

Etimologicamente, anomalia deriva do grego *omalos*, que significa liso, uniforme, regular; logo, *an-omalos* significa áspero, rugoso, desigual. Já anormal deriva do grego *nomos*, do latim norma, que significa lei, regra. Esta análise etimológica indica que o primeiro termo – anomalia – é na origem um termo descritivo, ao passo que o segundo – anormal – é valorativo. E, patológico, etimologicamente, deriva de *pathos*, afecção, “sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada” (Canguilhem, 2002: 106).

Distinguindo anomalia de estado patológico, variedade biológica de valor negativo, atribui-se, em suma, ao próprio ser vivo considerado em sua polaridade dinâmica, a responsabilidade de distinguir o ponto em que começa a doença. (Canguilhem, 2002: 144)

A anomalia seria, então, qualquer particularidade que se diferenciasse dos ‘traços comuns à grande maioria dos indivíduos que compõem uma espécie’. (Canguilhem, 2002: 102)

Quando se fala em anomalias, não se pensa nas simples variações que são apenas desvios estatísticos; mas nas deformidades nocivas ou mesmo incompatíveis com a vida, ao nos referirmos à forma viva ou ao comportamento do ser vivo, não como fato estatístico, mas a um tipo normativo de vida. (Canguilhem, 2002: 106)

A discussão de Canguilhem sobre concepções de normalidade, de saúde e de doença leva-me a repensar também o conceito de deficiência.

A alegação de que a deficiência é socialmente construída implica em reconhecer a noção da deficiência como não estática, mas histórica. E mais, reivindica também recursos para a organização de contextos sociais (Shogan, 1998). Dessa forma, a deficiência deixa de ser uma doença e passa a ser uma condição (Bueno, 1993; Moreira, 2003). Porém, isso não resolve o problema, segundo Bueno (1993), porque o que determina essa “condição” continua sendo os desvios em relação à norma, estabelecidos por consensos de especialistas.

Os movimentos ativistas que buscam a organização social, inclusão e valorização dos seres humanos obtiveram uma primeira conquista, apontada por Shogan (1998), com o entendimento de que a deficiência é construída socialmente; esse conceito foi assumido na definição, pela Organização das Nações Unidas, em 1983, dos termos “deficiência” (*disability*), “impedimento” (*impairment*), e “incapacidade” (*handicap*).

Disability: Any restriction or lack (resulting from impairment) of ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal. (ONU, 1983)

Deficiência: qualquer restrição ou falta de habilidade (resultante de um impedimento – *impairment*) em executar uma atividade de maneira ou dentro da variação considerada normal (tradução livre da autora).

Impairment: Any loss or abnormality of psychological, physiological, or anatomical structure or function (ONU, 1983).

Impedimento: qualquer perda ou alteração da estrutura ou da função psicológica, fisiológica ou anatômica (tradução livre da autora).

Handicap: a disadvantage for a given individual, resulting from impairment or disability, that limits or prevents fulfilling a role that is normal for that individual, depending on age, sex, social, and cultural factors (ONU, 1983).

Incapacidade: uma desvantagem para um dado indivíduo, resultante de um impedimento ou deficiência, que limita ou impede o cumprimento do papel que seja esperado para aquele indivíduo, em função da idade, do sexo e dos fatores socioculturais (tradução livre da autora).

Mesmo assim, para o senso comum, várias denominações são utilizadas ao referir-se a pessoa com deficiência: inválido, excepcional, retardado, anormal, aleijado, louco, inútil, coitado, rengo, expressando com palavras o modelo que a mente constrói (Ribas, 1985). Sobre o uso de diferentes terminologias, Sasaki (2003) afirma que:

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. Este fato pode ser a causa da dificuldade ou excessiva demora com que o público leigo e os profissionais mudam seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação, por exemplo, à situação das pessoas com deficiência. O mesmo fato também pode ser responsável pela

resistência contra a adoção de novos paradigmas, como vem acontecendo na mudança que vai da integração social para a inclusão social. (Sasaki, 2003: 160)

Os efeitos dos pressupostos positivistas permanecem até hoje, e, segundo Bueno (1993) e Moreira (2003), o problema das suas construções teóricas foi apresentar um conceito sobre determinado fenômeno humano, de modo a, como discute Löwy, “[...] ‘ignorar’ os conflitos ideológicos, fazer calar paixões e preconceitos, e afastar sistematicamente todas as prenoções” (1998:30).

Do ponto de vista biológico, o

conceito positivista de patologia não se sustenta, bem como não se sustenta em relação à deficiência, à medida que ela é determinada não pela simples diferença biológica, mesmo quando de origem orgânica, mas porque influi na totalidade do homem enquanto indivíduo e membro de um determinado grupo social. (Bueno, 1993: 43).

A deficiência é uma categoria socialmente construída (Shogan, 1998; Grenier, 2006, 2007), histórica e cultural, datada e situada, que envolve pessoas com características próprias, que interferem no e sofrem a interferência do contexto social em que vivem.

A construção de escalas métricas de inteligência (ilusões métricas) demonstra a confusão entre três referenciais distintos de normalidade: a norma estatística, a norma social e a norma referente a saúde e doença. Padrões de normalidade estatística, refletindo o que é mais freqüente em um determinado espaço geográfico, social e temporal (portanto, o normal socialmente estabelecido) são entendidos como normalidade no sentido da saúde e doença. Porém, aqui, existe um outro ponto a ressaltar: a busca da quantificação reflete a necessidade de se estabelecer uma norma, apenas uma, como a adequada, a saudável, a superior. A norma a ser valorizada. (Moysés, 2001:115).

Para Serpa Jr. (2003), um meio é normal exclusivamente tomado com relação a um organismo, ou conjunto de organismos, se nele for possível para aquele, ou aqueles, desenvolver melhor a sua vida e manter a sua própria norma. Com isso, o autor considera que uma variação, que poderia ser menos adaptada em um determinado meio, pode vir a tornar-se a mais adaptada se alguma modificação ocorrer naquele meio.

Retornando a Canguilhem, se a doença não é a negação da norma, nem sua ausência, a pessoa doente não deve ser olhada através de uma norma a que não pertence, isto é, a norma das pessoas sadias.

A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes. (Canguilhem, 2002: 146)

O respeito à individualidade de cada pessoa implica, inclusive, em buscar nela mesma, suas possibilidades e seus limites, isto é, sua normatividade, suas normas. Se este pressuposto é importante em se lidando com o ser humano, qualquer ser humano, quando se trabalha com crianças com deficiências torna-se ainda mais relevante, por isto mesmo alçado à categoria de fundante da proposta do AMA.

O que estamos enfatizando, é que existem distintas concepções de normalidade, aqui nos interessando duas concepções em especial. A primeira, ainda hegemônica, filia-se ao paradigma positivista e reforça a tese segundo a qual seríamos todos iguais – nada mais perverso –, distinguindo-nos apenas por algumas quantidades, de insulina, ou de hemoglobina, ou de inteligência, ou de vontade, ou de dinheiro... (Moysés, 2001). Portanto, nada mais *natural* do que sermos avaliados todos pelos mesmos padrões, comparados e classificados. A segunda concepção, inscrita no paradigma dialético, materialista-histórico, considera que os seres humanos não são todos iguais, não pertencem todos à mesma norma e, portanto, devem ser olhados a partir da norma a que pertencem.

Moysés (2001) discute esta questão colocando um desafio, inspirado em sua prática pediátrica:

Apenas com o intuito de mostrar as conseqüências de se adotar um ou outro paradigma sobre saúde/doença - o positivista ou o dialético - admitamos, em tese, a existência de um instrumento que avalie o potencial intelectual, a capacidade cognitiva de uma criança. Pois bem, esse instrumento, com certeza foi padronizado e normalizado em crianças presumivelmente normais. Então, qual o sentido de se avaliar com esse instrumento uma criança que já se sabe que não é normal? (p. 122)

No AMA, buscamos a cada momento olhar cada criança, cada jovem, cada família a partir de suas possibilidades, tentando propiciar-lhe condições para paulatinamente superar suas limitações, ampliando seus limites. Afinal,

[...] a vida não conhece a reversibilidade. No entanto, apesar de não admitir restabelecimentos, a vida admite reparações que são realmente inovações fisiológicas. A redução maior ou menor dessas possibilidades de inovação dá a medida da gravidade da doença. (Canguilhem, 2002: 158)

Buscamos constituir e reconstituir constantemente nosso olhar e, em especial, buscamos criar terrenos férteis para que os jovens profissionais, acadêmicos e estagiários, também constituam novos olhares sobre crianças e jovens, especialmente os com deficiências. Olhares que não procurem a anormalidade, a doença, a deficiência, as impossibilidades, as incapacidades, mas sim a criança, o jovem, com tudo que já sabe fazer e gosta de fazer, com o que pode vir a fazer, com seus sonhos, medos, desejos, motivações, raivas, frustrações... Como cada um de nós...

Quando chega ao programa AMA, a família já sabe que a criança tem alguma deficiência, geralmente com diagnósticos aprofundados em baterias de testes e avaliações anteriores. No AMA, a partir da interação com outras crianças, essa imagem de anormalidade aos poucos vai esmaecendo, já que o programa trabalha com o paradigma das

possibilidades, tentando não discriminar, nem mesmo a especificidade da deficiência. De uma pretensa e perversa igualdade que, no limite, nega necessidades distintas, todos passam a ser iguais, agora exatamente porque suas diferenças são vistas e respeitadas, porque se reconhece seus potenciais a serem desenvolvidos.

Quando pais e mães perguntam se não vou avaliar seu filho ou sua filha, respondo que elas já estão tão “acostumadas” que se tornaram dependentes das avaliações e queremos exatamente romper com isso. Eles já foram avaliados sistematicamente, por meio de testes padronizados, e é claro que, por esses critérios, estarão abaixo da média. Então, como diz Moysés, “qual é o sentido de avaliar uma criança que já se sabe que não é normal?” (2001: 122).

O foco de atenção do AMA é a pessoa. Suas possibilidades, o respeito à criança, ao seu tempo, a sua individualidade. No AMA, o conceito de deficiência não é restrito à expectativa de performance e à noção de que as pessoas com deficiência freqüentemente não são aptas; busca-se olhá-las, observá-las e considerá-las pelo paradigma de sua própria norma/normalidade, enfatizando as possibilidades.

Com o tempo, pais e mães foram compreendendo as propostas de avaliação do AMA, constituída na trama teórica tecida pela observação no ambiente natural (Bronfenbrenner, 1979), pela concepção dialética de normalidade, e pela valorização dos detalhes, do imprevisto, conforme o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989).

4.4- Concepções de avaliação e de olhar

As crianças que freqüentam programas de atividade motora adaptada possuem algum tipo de deficiência, diagnosticado pela equipe multidisciplinar que as atendem, ou atenderam. Elas já estão enquadradas em uma denominação tradicionalmente definida como deficiência física, mental, auditiva ou visual, associados ou não a um conjunto de sinais e sintomas que as “desqualificam” por fugirem do padrão de normalidade.

Essas crianças apresentam algumas dificuldades ou necessitam de adequações para “funcionar” de modo adequado e atender às necessidades da vida diária, como educação e participação em atividades esportivas e sociais. Basicamente,

essas dificuldades são construídas nas relações entre os indivíduos e entre eles e o meio. Sobre isso, Papalia, Olds e Feldman (2006) citam vários estudiosos do desenvolvimento humano, com destaque especial para Margareth Mead (1945), que ressaltam que o que é considerado “normal” em uma sociedade pode ser considerado “anormal” em outra.

É preciso uma atitude mais aberta, menos rígida, em relação às pessoas com deficiência, uma vez que, ao mesmo tempo em que podem apresentar limitações em alguns aspectos, podem surpreender em ajustamentos e funções adaptativas. Cabe ao profissional que trabalha com elas estar fundamentado em concepções que não busquem apenas estabelecer critérios e normas classificatórios e excludentes, pois é claro que a criança terá dificuldades. Mas, a criança com deficiência é uma pessoa e precisa ser olhada como tal: como uma criança que brinca, que ri, que quer amigos, e que *fuja do mundo hospitalar, do mundo da doença*. Ela pode brincar. Ela pode se divertir. Ela pode ter amigos. Pode e merece ter um ambiente rico em oportunidades, um ambiente inclusivo, onde o respeito às características da pessoa são consideradas da maior importância. A criança é que vale: seus desejos, suas vontades, suas possibilidades.

Uma criança com deficiência física terá dificuldades em movimentar-se. Da mesma forma, a criança com deficiência mental inscreve-se em outra norma intelectual, enquanto a criança com deficiência visual ou auditiva tem problemas na acuidade sensorial. Quando falamos das diversas síndromes, identifica-se uma gama de diferentes graus de comprometimento físico, cognitivo e sensorial (Sherrill, 2004; Winnick, 2004).

A literatura oferece uma série de testes padronizados para avaliar o desenvolvimento de crianças, tanto para pretensamente medir a inteligência [sendo os mais usados os testes de Binet-Simon e WISC (Escala de Inteligência Weschler), entre outras] quanto para a avaliação da maturidade neurológica [ENE (Exame Neurológico Evolutivo), testes de coordenação, equilíbrio e outros]. Moysés (2001) lembra que esses testes são validados e normalizados sempre em grupos socialmente equivalentes, “que compartilham os mesmos valores culturais, históricos, sociais, políticos”, também sempre em crianças e jovens presumivelmente normais (p.100).

Toda a história da avaliação está relacionada à construção de testes e à identificação de “defeitos”, como apresenta Moysés (2001:110). A utilização de tarefas padronizadas, segundo a autora, implica em

admitir como adequada, ou superior, ou correta, apenas uma das formas de expressão de uma determinada capacidade. Apenas aquela tarefa elegida pelo pesquisador, e desde que realizada em sua frente, tem valor. Isto revela as raízes, em dois terrenos distintos, que permeiam todas as propostas de avaliações por instrumentos padronizados. (Moysés, 2001: 111).

Não se pretende, aqui, negar a importância e necessidade da avaliação, quando se trabalha com pessoas e principalmente com pessoas com deficiência. Ao contrário. Porém, para conhecer a criança com quem trabalha, o profissional precisa vê-la como única, identificando suas capacidades, interesses para então estabelecer metas e objetivos.

Para Demo (1999), o sentido da avaliação é o de garantir a aprendizagem do aluno; a avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno induz à dedicação exigente, que pode facilmente chegar ao atendimento individualizado. A opção por estas formas de avaliar exige mais tempo e mais competência, seja para avaliar meticulosamente, seja para estar com a criança.

Bronfenbrenner (1979/1994), como Moysés (2001), faz uma crítica a avaliações que utilizam testes padronizados em ambientes de laboratório ou sala de testagens, com pessoas estranhas em ambientes estranhos. Ele propõe que as avaliações sejam realizadas em contexto natural, e se pergunta: “se o olhar não é suficiente, o que devemos fazer?” (Bronfenbrenner, 1979: 37).

Sobre esse assunto, Moysés (2001) faz os seguintes questionamentos:

Qual o sentido de avaliar uma criança que já se sabe que não é normal, com instrumentos padronizados? Por exemplo, uma criança com síndrome de Down, para que não parem dúvidas quanto ao fato de que ela é doente, ou seja, pertencente a outra norma que a padronizada.

O que estas avaliações dirão, a não ser reiterar, a cada vez, seu retardo de desenvolvimento? Mas, já não se sabia que ela apresentava uma diferença? Porque não existem escalas que nos contem qual o padrão normal de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down? (Moysés, 2001:122)

E prossegue:

Uma escala que nos falasse de suas possibilidades e não de suas limitações permitiria uma avaliação que respeitasse a própria criança e sua individualidade, ao mesmo tempo em que abriria um leque de atuações possíveis. Essa escala não existe, provavelmente porque o objetivo essencial dos testes de inteligência seja exatamente o oposto: destacar as diferenças individuais, no sentido que Galton empresta. (Moysés, 2001:122)

Para a autora,

[...] avaliar uma criança com uma doença que já a coloque, em relação a um atributo qualquer, em uma posição diferente das crianças saudáveis, por uma normalização construída nessas crianças normais, realmente é impor uma exigência à vida. (2001: 123)

Porém, para Canguilhem, “não se ditam normas à vida, cientificamente”. (2002: 185)

É importante que a criança seja olhada, avaliada, percebida e tratada a partir de suas possibilidades e que experimente a alegria de ser bem sucedida, de que é capaz, e assim desenvolver confiança em suas capacidades, a partir de suas próprias condições. Isto, em um local que aproxime as pessoas, com clima de apoio emocional e social.

Uma forma de avaliar sistematicamente uma criança com deficiência é, como propõe Bronfenbrenner, em ambiente natural, como exemplo, em um contexto de atividade motora. Sem testes pré-estabelecidos, desnecessários, uma vez que sabemos que a criança se expressará com dificuldades, terá dificuldades em manusear objetos,

na locomoção e nas relações interpessoais. Pela observação, porque pela observação sistemática poderemos compreender a forma de comunicação (seus olhares, seus murmúrios, suas palavras e a evolução das suas palavras ao longo do tempo, agregando significados às expressões), podemos compreender as formas de interagir com colegas e adultos; também como ele manuseia objetos e como ele se locomove, assim..., devagar..., ao longo do tempo, respeitando o tempo da criança e dando tempo a nós, professores, porque precisamos aprender como fazer, como agir, para errar menos, acertar mais. E assim, olhando a criança como uma pessoa, concordando com as palavras de Moysés (2001: 45): “um sujeito inteiro, como uma totalidade que se inscreve em outra totalidade, coletiva, da qual ambas fazemos parte”.

Estes olhares permitem avaliar, qualitativa e quantitativamente, o desenvolvimento da pessoa e estas avaliações podem/devem ser realizadas em todas as aulas e utilizadas como diagnóstico (para radiografar a realidade da maneira mais precisa possível, aprofundando a análise de todos os problemas); e como prognóstico (para entrar em cena sempre que o diagnóstico assim recomendar, expressando a obrigação ética de garantir a aprendizagem do aluno, saber levantar os problemas, e, em seguida, enfrentá-los a fundo) (Demo, 1999).

Possibilitando uma avaliação com estes fundamentos teóricos, podemos descobrir falhas, erros e inconsistências que, segundo Demo (1999), podem ser dolorosos, porém têm o efeito positivo da descoberta analítica e honesta dos problemas, e não seu escamoteamento. A avaliação precisa ser sensível a variações para que possa predominar o sentido positivo da evolução: o diagnóstico verdadeiro sobre a situação do aluno em termos de aprendizagem; o compromisso do professor de praticar as intervenções devidas para garantir o direito do aluno de aprender e ao professor acompanhar a evolução.

É importante lembrar que existem indicadores quantitativos que tendem a expressar facetas qualitativas, não entre si e necessariamente, mas por conta da maneira de colocar o problema (Demo, 1999). Neste caso, de crianças com deficiência, o quantificar possibilita verificar quantas vezes a criança consegue realizar a atividade, quanto tempo permanece em atividade e se a atividade é adequada e possível de realizar com um grupo tão heterogêneo, indicando assim, o momento de substituí-la e/ou a introdução de instrumentos facilitadores.

Ao apreendermos e compreendermos a criança, pela instituição desta nova forma de olhar, as chances de acertar na condução das atividades são maiores, sendo possível compreender seus processos de desenvolvimento ao longo do tempo e agirmos constantemente.

Sendo dinâmicos, atuando dinamicamente, como a pessoa, sempre abertos ao imprevisto, ao inesperado.

4.5- Paradigma indiciário

4.5.1- Do gesto ao biológico e ao simbólico

A trajetória do paradigma indiciário reflete, segundo Ginzburg (1989), a caminhada ao longo da evolução da humanidade, de um órgão que está além dos cinco órgãos de sentidos. A intuição (alta e/ou baixa) é caracterizada como derivada de uma faculdade humana relacionada ao saber e ao conhecimento, que se manifesta de modo “mudo”. Só se sabe dela quando estamos no mundo interior em aberto, individual e multidimensional.

Por milênios o homem foi caçador. (...) Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. (Ginzburg, 1989: 151).

O paradigma indiciário se configura como

(...) um saber de tipo venatório (...) caracterizado pela capacidade de, a partir de fatos aparentemente irrelevantes (pistas, indícios), descrever uma realidade complexa que não seria observável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador, de modo tal que possa se traduzir numa seqüência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser ‘alguém passou por aqui’. (p.152).

Ginzburg atribui aos caçadores os primeiros feitos de “narrar uma história”, a fim de descrever situações e comportamentos, a partir da experiência da decifração das pistas:

O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos. (Ginzburg, 1989: 152).

‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita. (Ginzburg, 1989: 152).

A manifestação da percepção parte de um discernimento entre sintomas, indícios e signos e todos apontam para um novo entendimento e compreensão de fenômenos, que podem ser tanto na dimensão psíquica, como em vestígios da investigação policial até os signos de adulterações de pinturas originais e demais obras de arte (música, livros filosóficos, textos sagrados e outros documentos históricos). Para esclarecer essa manifestação, Ginzburg apresenta análise comparativa das práticas indiciárias de Giovanni Morelli, formado em medicina e crítico de arte, Arthur Conan Doyle, médico e posteriormente literato, criador do personagem Sherlock Holmes, e Freud, médico e criador da psicanálise. Apresenta pistas, “mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (Ginzburg, 1989: 150).

Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo, pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. (Ginzburg, 1989: 151).

Esta capacidade de aprofundar tal percepção na compreensão de textos sagrados é revitalizada no final do século XVIII e nas ciências humanas passou a denominar-se hermenêutica. Então, junto com a semiótica, onde o olho vê o sinal, é a percepção que

capta um fluxo *continuum*, que tanto podia estar em gestos (na pintura) como na escrita (em livros e outros textos). Essa consciência permitiria juntar os indícios e formar um conjunto de informações, do qual se compreenderia a causa em função do efeito.

Também no campo da Educação Física, do estudo do corpo humano e seus movimentos, pode ser identificada a existência dessa consciência, ou intuição, embora ela em si não constitua um tema aprofundado nos cursos de formação.

Na história recente dos cursos superiores de Educação Física, foi bastante comum a prática de selecionar candidatos para ingresso nos cursos de Educação Física com uma bateria de testes físicos que supostamente identificariam aqueles que poderiam ser considerados aptos para tornarem-se bons professores.

A superação dessa etapa inicial começa a aparecer na Educação Física brasileira, a partir do início dos anos 90, com as propostas alternativas para o ensino dessa disciplina da rede escolar. Tais concepções trazem como fundamento a fenomenologia, pois essa forma de “ciência rigorosa” tem a capacidade de auxiliar na compreensão do fenômeno chamado “movimento humano”, e carrega consigo as ferramentas interpretativas mais adequadas do “gesto humano” e seus significados culturais.

Para explicar essa visão no interior da Educação Física brasileira, Kunz (2000) apresenta a seguinte idéia: a natureza corporal-sensível, vinda do conhecimento chamado intuição, se manifesta em forma de um “saber” anterior à própria ocorrência. Assim, a intuição formal-sensível fornece a base para o intelecto, mas a intuição supra-sensível, de registros na consciência de dados imediatos que podem ou não ser confirmados a *posteriori*, caracteriza a corporeidade que nós vivemos e não a que nós pensamos. Então, dessa forma, é que nossas experiências do mundo da vida (cultura de movimento) permitem a intervenção das aprendizagens. O autor utilizou o conceito fundamental da obra de George Herbert Mead, na década de 30 (1972), que também serviu de base para as reflexões de Bronfenbrenner (1979/1996), denominado de “expectativas a respeito de atividades e relações recíprocas”.

Isso mostra que uma compreensão conceitual caminha por entre reflexões científicas servindo a várias áreas do conhecimento humano. A “reciprocidade” ganha no interior do campo de investigação da Educação Física, um espaço que até então não existia.

As conseqüências dessas reflexões levaram os pesquisadores do campo esportivo a conceberem um novo conceito de movimento humano: “movimentar-se”, caracteriza-se por um diálogo com o mundo, construído a partir das configurações sociais e significados individuais (Kunz, 2000). Essa nova visão antropológica torna-se possível diante da concepção de que o movimento só é possível porque são indivíduos que “se movimentam” em algum lugar e por alguma influência. Ao “se movimentar”, o homem não apenas se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas também com seu interior, “consigo mesmo”, e é nesses diálogos que se dão a expansão e o aprofundamento do próprio mundo vivido.

4.5.2- O AMA: Aprender a ver e ouvir indícios, a ser disponível para o inesperado e o imprevisto

Nas pessoas com deficiências, as limitações motoras e as dificuldades para expressar seus desejos e intenções levam muitas vezes os profissionais a se considerarem inaptos para o trabalho com eles, o que, no limite, é quase o mesmo que considerá-los inaptos.

Diversos profissionais se sentem inadequadamente preparados para ensiná-los, alegando ausência de conhecimento sobre deficiências (Lienert, Sherrill e Myers, 2001), bem como para identificar os momentos de intervir (Coelho, 1998).

Essas justificativas poderiam ser enfrentadas por uma mudança na forma de olhar (Moysés, 2001). Como propõe Ginzburg (1989), é preciso saber ver para encontrar indícios, sinais que permitam compreender um fenômeno, uma realidade. Existem zonas privilegiadas, às vezes ínfimas, que apontam direções; segundo o autor, existe a necessidade de desprender-se de normas pré-existentes, necessidade possibilitada pelo paradigma indiciário, “trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas”. (p.179).

O trabalho com pessoas com deficiência poderá ser facilitado se os professores, utilizando-se deste paradigma, olharem para as crianças, valorizando pormenores aparentemente negligenciáveis, que parecem insignificantes, sem razão aparente, usando a chamada intuição ‘baixa’.

Ginzburg (1989) insiste em que se deve valorizar “todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Em situações como essas, o rigor flexível (...) do paradigma indiciário, mostra-se ineliminável” (p.178-179). Para o autor, nesse tipo de conhecimento “entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”. (p.179)

E discorre sobre a existência de duas intuições, a ‘alta’, ligada a vivências religiosas, e a intuição ‘baixa’, que rege várias ações na vida cotidiana de todos nós, em distintas dimensões, segundo a disponibilidade de cada um:

(...) noção complexa, que designava em geral a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios. O termo, extraído do vocabulário dos *sufi*, era usado para designar tanto as intuições místicas quanto as formas de discernimento e sagacidade. (...) Nessa segunda acepção, a *firasa* não é senão o órgão do saber indiciário. (Ginzburg, 1989: 179)

Para o autor, essa “intuição baixa” está arraigada nos sentidos (mesmo superando-os) e é difundida no mundo todo, sem limites geográficos, históricos, éticos, sexuais ou de classe.

Um professor que consiga captar tais indícios supra-sensíveis intuitivamente caracteriza-se como aquele que irá poder orientar suas propostas de ensino-aprendizagem com mais segurança, embora possa, a um olhar desavisado, dar um procedimento didático não muito lógico e linear. Esse procedimento didático é ainda mais relevante para quem trabalha com pessoas com deficiências, que tendem a apresentar, em maior intensidade e extensão, comportamentos e ações que escapam da lógica linear de ações e reações previsíveis no espaço e no tempo.

Esses comportamentos acontecem em fluxo não-previsível, exprimindo complexidades só compreensíveis quando se está atenta a esse fluxo, ou seja, disponível para a não-previsibilidade. Só se pode constatar que tal indício foi confirmado posteriormente, no entanto é preciso captá-lo ainda em “andamento”. Tal disponibilidade

do professor se desenvolve com a convivência junto das crianças (com ou sem deficiência). O cotidiano que proporciona tais vivências passa a enriquecer a visão do professor e seus atributos didáticos.

Assim, o *paradigma indiciário* poderá ajudar o professor a identificar “indícios ou pistas”, ao observar a crianças em contexto de atividade ao longo do tempo, que sustentarão o trabalho constante, de avaliação – proposta – avaliação – proposta...

Aos poucos o professor terá “uma trama densa e homogênea”, tecida gradualmente, na qual a “coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (Ginzburg, 1989: 177), auxiliando na compreensão do desenvolvimento da criança e apontando direções e possibilidades.

5- A PESQUISA E O MÉTODO

5.1- A pergunta

Este trabalho se origina da seguinte pergunta: **Como ocorrem os processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência no AMA?**

5.2- O Método

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização de métodos qualitativos, por considerar que seria o método mais adequado à pergunta.

Dentre os métodos qualitativos, a opção foi pelo estudo de caso, na definição de caso como uma situação, uma vivência, um fenômeno, um grupo social. Aqui, o caso estudado pode ser definido como o próprio AMA, englobando os processos de trabalho, interação e desenvolvimento que ocorreram no AMA em um período de dez anos.

O estudo qualitativo segundo Lüdke e André (1986), é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Como características básicas para este tipo de pesquisa, Thomas e Nelson (2002) consideram:

A observação longa e intensiva e entrevistas extensivas em um ambiente natural; o registro preciso e detalhado do que aconteceu no ambiente por meio do uso de notas de campo, fitas de áudio, videoteipes e outros tipos de evidência documentada; e a interpretação e análise dos dados, por meio da utilização de descrição rica, narrativas interpretadas, citações diretas, gráficos e tabelas e, algumas vezes, estatística (usualmente descritiva) (Thomas e Nelson, 2002: 36).

Na pesquisa qualitativa os pesquisadores têm como alvo, segundo Bogdan e Biklen:

[...] melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (1994: 70).

A pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais, segundo Bogdan e Biklen (1994): a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é predominantemente descritiva; há um interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os pesquisadores tendem a analisar seus dados intuitivamente; o significado é a preocupação essencial.

O estudo de caso, para Thomas e Nelson (2002), “não é confinado ao estudo de um indivíduo, mas podem ser utilizados em pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações” (p. 294). O tema a ser estudado precisa ser delimitado e o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke e André, 1986: 17).

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (Lüdke e André, 1986: 22).

No estudo de caso, o pesquisador pode utilizar diferentes instrumentos para coletar o maior número, e com maior profundidade possível, de informações.

A generalização não é um dos objetivos do pesquisador e não deve ser feita em pesquisas qualitativas, aqui incluído o estudo de caso. A generalização dos resultados obtidos em um estudo de caso é feita pelo e de responsabilidade do leitor, que poderá identificar semelhanças entre o caso investigado e a sua realidade. Sobre isso, Thomas e Nelson (2002) enfatizam que “a suposição fundamental é a de que este caso é representativo de muitos outros casos” (294). Nessa direção, conforme afirmam Lüdke e André (1986), “cada caso é tratado como único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância” (p. 23).

No estudo de caso é o pesquisador, segundo Thomas e Nelson (2002), “que estabelece os critérios necessários para serem incluídos no estudo, e então, encontra uma amostra que está de acordo com os critérios” (p.295). Os critérios precisam ser claros e rigorosos, além de explicitados, evitando o risco de naturalizar opções do pesquisador.

5.2.1- O Caso

O caso estudado nesta pesquisa consiste no próprio AMA, englobando os processos de trabalho que ali ocorrem, bem como os modos de desenvolvimento de cada criança e os modos de interação de cada criança com as outras crianças, com os familiares de todas e com os profissionais do projeto.

Optou-se por adotar como fio condutor, para a análise dos dados, a trajetória de uma jovem em particular, aqui nomeada Laila. O mesmo eixo foi mantido na apresentação desta Tese.

Os elementos integradores que compõem o caso estudado são apresentados abaixo.

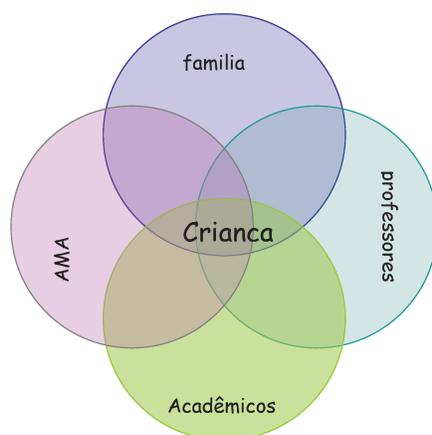


Figura 7- Elementos integradores da pesquisa

5.2.2- Porque Laila⁸

Laila foi o maior desafio já enfrentado por nós, tanto no Ama como anteriormente à sua criação. Além disto, constitui-se em exemplo de sucesso.

Já na primeira entrevista para ingresso no AMA, fui surpreendida pela história que ela trazia consigo e o imenso amor e dedicação dos pais. Pais apaixonados, dedicados ao extremo, que se organizaram a fim de possibilitar a sua filha condições de interagir. Eles não desistiam e, acreditavam (mais uma vez) que no programa, sua filha poderia encontrar um lugar que promovesse seu desenvolvimento.

As experiências no programa são mediadas por algo mais que as atividades motoras: as condições sociais, históricas e simbólicas que constituem a pessoa. O desafio foi tentar articular ações não excludentes, que permitissem conhecer e conduzir a pessoa em direção às interações sociais com seus pares, conhecer a pessoa e acreditar em possibilidades e então dar uma nova direção, um novo caminho.

Surpreendentemente bela, ela chegou calmamente e, após olhar (um inesquecível e imenso olhar verde/azulado) explodiu em ações deixando a todos desconcertados.

Ela era assim: dinâmica, intensa, ativa, forte, presente e com uma “carinha de anjo”.

Ela vinha todos os dias, geralmente chegava cedo e recepcionava a todos. Nunca nos dava *uma folguinha*, como às vezes chegavam a pedir os alunos. Não sabemos como seriam as aulas sem a presença dela, pois participou de todas. Exigia uma grande atenção e uma série de cuidados constantes; a imprevisibilidade dos seus atos obrigava o grupo a se manter *ligado*, sem possibilidades de distração. Esta vigilância e o cuidado constantes se estendiam a todos os lugares e pessoas do ambiente: da portaria ao banheiro, da sala do AMA à musculação ou ao ginásio de alumínio; do porteiro ao segurança e às pessoas da manutenção, além dos diretamente envolvidos com as ações do programa,

⁸Os participantes terão nomes fictícios

todos, realmente todos, precisavam manter-se atentos. Foram inúmeros os momentos de grande dificuldade, com um variado número de pessoas e situações.

Desta forma, ela exigiu de todos a capacidade de adaptar-se às mais diferentes situações, de estarmos sempre atentos ao inesperado e com um leque de opções de ações, com planos A, B, C, D, melhor ainda se tivéssemos todo o alfabeto de possibilidades. Ela impôs um desafio, e esse desafio constante é a marca de Laila. Não saber o que fazer e esperar, dar um tempo, para que ela mostrasse os caminhos. Desta forma, envolvendo a todos, crianças, acadêmicos, pais, funcionários, todos, sem distinção, quase sendo ela própria seu eixo, o fio condutor de todos nós.

Ela também se *adonou* do AMA, ou o AMA se *adonou dela*, não sei exatamente, mas esta sensação de pertencer ao lugar, de compartilhar diversas situações e fazer todos crescerem, foi muito importante.

Como o tempo de engajamento das crianças no AMA é longo e ela está presente em todas as aulas, toda sua trajetória de desenvolvimento dialoga com as trajetórias de outras crianças que freqüentaram o AMA neste período de 10 anos. É sempre uma troca, bidirecional, ou melhor, é um entrelaçamento constante, um compartilhar constante, onde todas e todos e tudo se fundem. Cada ganho, cada conquista influencia e é influenciado pelos demais, como se fosse um “círculo virtuoso”, estabelecendo-se novos rituais.

Todas as crianças/adolescentes, que freqüentaram o programa, podem ser vistos como protagonistas importantes, quase co-autores dos processos de interação e desenvolvimento de Laila, como será visto adiante. Também não dá para saber se um foi mais importante do que o outro, mas em diferentes momentos, indícios importantes foram identificados para com um ou outro e compuseram a trama. E isto possibilitou compreender os eventos significativos do cotidiano das aulas que influenciaram a vida real, ano a ano, e os entrelaçamentos com os colegas, acadêmicos, profissionais e os pais. E também possibilitou apreender influências que provocaram adequações, mudanças nas aulas, nas pessoas nas abordagens.

Em sua trajetória no AMA, Laila estabeleceu relações diferenciadas com quatro companheiros: José, com paralisia cerebral; Ian, com síndrome de Angelman; Bárbara, com síndrome de Down; Theonas, com síndrome de Asperger. Por este motivo, estes jovens são também colocados em foco especial nesta análise, pois ajudam a melhor compreender Laila e o próprio AMA.

Por tudo isto, Laila é tomada como fio condutor da análise e desta narrativa, pretendendo que seja possível, através dela, apreender um fenômeno complexo, coletivo, composto pela articulação de diferentes e complexas totalidades individuais.

5.3- Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo consistiram na análise de dados coletados rotineiramente no AMA, compondo seu banco de dados, conforme já relatado anteriormente.

Foram estudadas entrevistas, notas de campo e filmagens relativos à aluna escolhida como fio condutor da análise e da narrativa aqui apresentadas.

Antes de participarem deste estudo, os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta investigação foi aprovada pelos Comitês de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Estadual de Campinas.

5.3.1- A escolha das aulas a serem analisadas

Foram selecionadas filmagens de quatro aulas do Programa de Atividade Motora Adaptada - AMA, para cada ano analisado, escolhendo-se aquelas que continham atividades variadas (dança, lutas, jogos, atividades rítmicas, atividades esportivas e recreativas), no período de março de 1996 a dezembro de 2005.

Ao longo deste eixo temporal, que pode ser conceituado como macrotempo, a escolha das aulas baseou-se, em uma seqüência temporal, nos seguintes critérios: a) aulas em que os participantes estivessem presentes; b) que continham atividades semelhantes, se possível a mesma, nos diferentes anos; c) com o mesmo tempo de duração;

d) a maioria dos acadêmicos participantes estivessem freqüentando a disciplina Atividades Físicas para Grupos Especiais, garantindo assim, ser este o segundo semestre de contato com os participantes; e) em ambiente fechado (excluídas atividades na piscina e ambientes externos).

Para uma melhor compreensão do processo, cumpre salientar as etapas. Todas as aulas ministradas no Programa estão vinculadas às disciplinas descritas no capítulo anterior. Para selecionar as aulas, foram assistidas todas as fitas desde o ano de 1995 até 2005, com duração de uma hora e trinta minutos cada. Em todas, foram identificados: os participantes, as disciplinas envolvidas, acadêmicos voluntários, bolsistas, monitores (inclusive a proporção profissionais/usuários), tipo de atividades e duração. Também foi verificada a qualidade da filmagem.

As aulas filmadas foram analisadas com base nas categorias: tipos de atividade e tempo de duração correspondente. Quarenta fitas foram selecionadas para análise.

Para dar uma dimensão aproximada do tempo gasto nesta primeira etapa - a seleção das aulas para a análise -, é importante dizer que, ao longo do período analisado (10 anos), foram ministradas 649 aulas com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando 973,5 horas de filmagem; para a seleção das aulas foram gastas 562 horas assistindo fitas (pois foram excluídas as fitas em ambiente externo e piscina).

5.3.2- Registros cursivos

A partir das fitas selecionadas, foi realizado o registro cursivo de 40 aulas, correspondendo a quatro aulas por ano. Foram transcritas todas as ocorrências, inclusive os diálogos, minuto a minuto. Tais registros possibilitam construir uma fotografia dos atos, comportamentos, interações, falas da criança, em um determinado contexto. Seguindo a orientação de Evertson e Green (1988), foi possível fazer descrições detalhadas dos fenômenos observados, buscando explicar os processos em curso a partir da exploração específica.

Em uma segunda etapa, nova análise foi utilizada, para responder a pergunta: quais aulas, quais atividades melhor refletiriam a participação de Laila durante o ano? A partir do registro cursivo, foi feita esta seleção.

O tempo médio para realizar um registro cursivo é de 25 horas; assim, considerando quatro registros por ano, por 10 anos, totalizamos aproximadamente 1.000 horas de trabalho nesta fase. É importante salientar que, para analisar as relações de Laila com seus companheiros preferenciais, foram realizados também registros cursivos dos mesmos. Estes corresponderam a: para o colega com paralisia cerebral José, 28 registros; para o colega Ian, com síndrome de Angelman, 28 registros; para Bárbara, com síndrome de Down, 40 registros; e para Theonas, com síndrome de Asperger, 20 registros. Considerando os anos de participação de cada um no programa, chegamos a 116 registros, cuja realização demandou próximo de 2.900 horas. Ao final, foram necessárias 3.900 horas para realizar este procedimento.

5.3.3- Procedimentos para análise dos dados

A terceira etapa foi analisar os dados de modo a apreender o processo de desenvolvimento da participante identificando as características da pessoa (disposição, demanda e recursos), os elementos do microssistema (papéis, relações interpessoais e atividades) e as mudanças e continuidades ao longo do tempo, agregando a esta análise os dados das entrevistas e notas de campo do banco de dados do programa.

É importante ressaltar que esta análise, apresentada a seguir, teve por eixos teóricos a guiarem o olhar da pesquisadora os referenciais teóricos já apresentados anteriormente.

6- LAILA E SUA TRAJETÓRIA

Laila ingressou no AMA aos 13 anos e até hoje se mantém uma aluna assídua, sem jamais faltar a qualquer aula.

A trajetória percorrida por Laila durante os dez anos desde seu ingresso no AMA será apresentada baseada em um eixo temporal, com intervalos diferentes segundo seu próprio desenvolvimento; isto é, a partir de um determinado ponto, quando as expressões deste desenvolver-se tornam-se mais perceptíveis e mais rápidas, os intervalos serão menores.

O desenvolvimento humano é um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa, como indivíduo e como grupo, que se estende por toda a vida. Decorre de processos de interações recíprocas entre o organismo humano e pessoas, objetos e símbolos. Essas interações se tornam progressivamente mais complexas:

Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de *tempo*. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são definidas como *processos proximais* (Bronfenbrenner, 2005, p. 6).

6.1- LAILA, do Nascimento aos 13 anos

Logo ao nascer, Laila foi abandonada pelos pais biológicos; viveu em uma instituição para menores até os dois anos e cinco meses, quando foi adotada. Ao deixar a instituição, pesava apenas nove quilos e media 83 centímetros, patamar muito abaixo do adequado para a idade. Estava com desnutrição grave. Após muitas investigações médicas, foi diagnosticada doença celíaca como a causa da desnutrição; aos cinco anos, a doença foi controlada e a cada novo momento os pais procuraram alternativas que auxiliassem seu desenvolvimento.

Os pais se emocionam muito sempre que falam sobre o primeiro contato; relatam que logo no primeiro dia em casa, quando o pai a pegou no colo ela encostou a cabeçinha em seu ombro, olhou para seu rosto e aninhou-se; provavelmente, foi primeira vez em sua vida que ela era embalada.

A família é composta por ela e pelos pais, ambos com formação superior e pós-graduação. O pai é profissional da saúde, já há vários anos aposentado; a mãe trabalha meio período e a renda familiar é superior a 30 salários mínimos. Moram em uma ampla residência, bastante confortável. A família costuma viajar a diferentes lugares, hospedando-se em hotéis termais e fazendas por finais de semana, especialmente nos prolongados; com frequência, visitam amigos e familiares em diversas cidades e vão a restaurantes. Em nenhum momento se privam de levá-la a vários lugares, por acreditarem que quanto maior forem as oportunidades, melhores serão as chances de ela interagir positivamente.

Ao ser adotada ela sorria, firmava a cabeça, segurava objetos e começava a dar os primeiros passos ainda de fraldas; ainda não falava. A partir de então, seu desenvolvimento motor evoluiu em um padrão de novas aquisições em intervalos de tempo que se poderiam ser vistos como se aproximando da normalidade populacional, desde que se abstraísse sua idade cronológica; andou aos quatro anos, tornando-se, então, muito rápida em todas as suas aventuras com o movimento.

Começou a se comunicar através da fala aos 11 anos de idade; anteriormente, esta comunicação se dava por meio de códigos, nem sempre compreendidos.

Desde que os pais assumiram a responsabilidade pela criança, o acompanhamento de profissionais especializados – psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e pediatras – tem sido constante.

Embora a cerquem de cuidados especiais, os pais afirmam não vê-la como uma “criança problema”. Referem-se à deficiência como um “probleminha”, causado provavelmente pela desnutrição nos primeiros anos de vida. Provavelmente essa seja a interpretação de quem já se deparou com muitos e diferentes diagnósticos médicos. Ao ingressar no AMA, os pais informaram que ela apresentava deficiência mental, distúrbio de comportamento e era medicada para controlar a epilepsia.

Desde pequena, os pais procuraram matriculá-la em escolas regulares, conceituadas; de início, próximas à residência, e depois, por sucessivas solicitações para retirar a criança da escola, iniciaram uma constante procura de uma escola que aceitasse sua

filha. No momento da matrícula, não encontravam resistência, mas posteriormente a permanência tornava-se inviável. A mãe relata que a matriculava, comprava o uniforme e todo o material recomendado e, em menos de dois meses, era solicitado que retirasse a criança da escola, sempre por queixas sobre seu comportamento, considerado ameaçador para as outras crianças, e pela dificuldade para envolvê-la nas atividades.

Na infância, Laila apresentava características que dificultavam sua permanência na escola: agressão física (morder, puxar cabelos, dar socos, bater com força); dificuldade de comunicação (fala pouco inteligível); ações destrutivas em relação aos ambientes e em relação aos objetos. Também apresentava mobilidade e gestualidade atípicas, que dificultavam a interação com as pessoas, adultos, crianças e mesmo colegas com deficiência.

Após anos de tentativas de inserção em diferentes escolas particulares regulares, aos 11 anos ingressou em uma escola especial, com poucas crianças.

Gosta de escutar música, de cantar, de assistir televisão, preferindo filmes de ação. Dorme cerca de nove a dez horas por dia. Seu lazer preferido é passear e comer fora de casa, em restaurantes. Quanto à prática de atividades físicas, em casa costuma jogar bola, brincar de esconder e andar em um triciclo adaptado.

6.2- Laila ingressa no AMA

Quando conhecemos Laila, aos 13 anos, os papéis que ela assumia nos diferentes contextos eram inadequados. Os pais alertavam para o fato de que não se podia confiar em seu comportamento. Seus atos eram totalmente imprevisíveis: tanto podia atravessar uma rua repentinamente, como abraçar e beijar um desconhecido, ou então agredi-lo. Às vezes, simplesmente tentava escapar, exigindo vigilância constante. Quando o carro parava em um semáforo, freqüentemente abria a janela e chamava as pessoas que passavam pela rua (com gritos, sinais e assovios). A situação era ainda mais constrangedora porque a deficiência de Laila nem sempre era algo que se podia perceber à primeira vista.

Pode-se facilmente imaginar as conseqüências desses atos imprevisíveis – inclusive a dificuldade de adaptação às escolas por onde ela passou –, mas o maior receio dos pais era o de que Laila desaparecesse. “*Imagina se alguém leva ela?!*”, dizia o pai.

O ingresso no AMA, um novo ambiente, configura-se como uma transição ecológica. As transições ecológicas ocorrem durante toda a vida da pessoa em desenvolvimento e influenciam o curso e o resultado desse desenvolvimento – não só da pessoa, mas também dos demais membros de um mesmo sistema. O desenvolvimento se amplia na medida em que, antes de cada entrada em um novo ambiente, a pessoa e os membros envolvidos dispõem de informações, conselhos e experiências relevantes para a transição eminente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Seus pais foram informados sobre o programa pela professora da escola em que Laila estudava. No primeiro contato, demonstraram conhecimento prévio sobre as atividades desenvolvidas. E estavam otimistas, segundo a mãe:

“Quando minha filha entrou no AMA, fui muito positiva, tinha certeza que daria certo, sabia que era um programa bem estruturado, que envolvia disciplinas e acadêmicos bem treinados pela coordenadora; também a professora que indicou, me informou que vários alunos dela freqüentavam, porém os pais não tinham persistência em levar os filhos, que a permanência dela no programa dependia da responsabilidade dos pais. Era só trazer que seria aceita”.

Bronfenbrenner (1979) ressaltou que, quando as terceiras partes (professores, familiares, etc.) apóiam as atividades de desenvolvimento, sentindo motivação verdadeira e otimismo em relação aos resultados dessas atividades, o potencial desenvolvimental da díade é aumentado. Importante destacar também que o potencial de desenvolvimento do novo ambiente aumenta quando a transição se dá na companhia das pessoas a quem a criança tem apego – no caso de Laila, os pais.

Ao ingressar no programa, Laila apresentava os mesmos problemas que dificultavam sua permanência nas escolas. Prevalciam atitudes que impediam – ou quase – as interações com o grupo e o engajar-se nas atividades.

Os recursos que Laila possuía (habilidades locomotoras, não locomotoras, manipulativas, esportivas, recreacionais e motoras) lhe permitiam executar facilmente todas as atividades propostas no programa; tudo era feito de forma rápida e correta, quando era feito.

Os atributos pessoais apresentados por Laila ao ingressar no AMA – e ficar face-a-face com outras pessoas, com características distintas – provocaram reações negativas das terceiras partes. Quando chegava, provocava reações como a de uma mãe que a conhecera em uma das escolas anteriores (“*Cuidado, ela é uma peste, ligeira que nem um raio! Cuidem das crianças!*”) ou a de uma funcionária (“*Lá vem ela, esconde a térmica, tranque a porta!*”).

Essas reações lembravam os tempos em que Laila perambulou por instituições regulares de ensino e, naturalmente, causavam tristeza em seus pais. “*Por que Ângela, que as mães fazem isso, nem deixam as crianças novas e outras mães conhecerem minha filha, já vão dando as dicas?*”, perguntava a mãe.

Tanto quanto ajudar, as terceiras partes podem prejudicar a qualidade dos relacionamentos primários com as crianças. O fato de alguns adultos conhecerem Laila de outros ambientes resultou em comentários negativos sobre ela, contribuindo para que as demais pessoas se colocassem, de antemão, em posição de defesa, criando expectativas sobre como se comportar diante da criança e gerando indisponibilidade para agir em papéis construtivos.

Comentários desse tipo podem, portanto, interferir diretamente nas atividades e prejudicar o desenvolvimento. Os atributos pessoais da Laila (as disposições desenvolvimentalmente disruptivas e demandas negativas) resultaram em pedidos, de alguns pais, para a sua exclusão do programa. São elementos que reforçam uma afirmação de Bronfenbrenner (1979): a de que o desenvolvimento pode ser aumentado pela entrada em ambientes sem vínculos com ambientes anteriores nos quais o equilíbrio de poder se inclina contra a pessoa em desenvolvimento.

6.3- Os primeiros cinco anos no AMA

Nos primeiros anos de Laila no programa, prevaleciam as disposições desenvolvimentalmente disruptivas, as demandas negativas e recursos de disfunção.

Prevaleciam as atitudes de não engajamento durante toda a aula: girar de forma ininterrupta (em um movimento característico, presente em todas as aulas, girava o corpo em 360 graus sobre seu próprio eixo repetidas vezes, com a cabeça estendida para trás e os braços na altura da cabeça, fazendo o movimento de pinça com os dedos das mãos, de forma contínua); cutucar (com os dedos rígidos, cutuca as pessoas ao seu lado ou que estão de passagem, ou enquanto caminha em qualquer direção, quer seja indo para a atividade ou andando pela sala, pelo corredor, perturbando, atrapalhando a aula, irritando os participantes); gritar (emite um som forte, diferente, agudo, alto, curto, repete várias vezes, permanecendo por longo tempo gritando, o que provoca desconforto no grupo – algo como “hiiiiih”); isolar-se, indo à janela ou à porta, durante toda a aula, ou permanecendo fora da sala (indo ao banheiro ou “visitando” todas as dependências do prédio).

Sua relação com os objetos consistia em destruí-los ou utilizá-los como instrumentos para agredir as pessoas, ou ainda retê-los para si, impedindo a utilização pelos demais participantes. Além disto, o desrespeito às regras e não compartilhar materiais eram atitudes constantes. Quanto aos recursos de disfunção, salientava-se a dificuldade de comunicação.

Outro aspecto de extrema importância necessitava atenção constante: ninguém podia tocar nela. Pegar no braço ou na mão para conduzi-la à atividade provocava reações imprevisíveis. Por outro lado, ela podia abraçar e beijar os demais, de uma forma dura, independente da vontade dessas pessoas, fossem crianças ou adultos, provocando descontentamento e, às vezes, lágrimas. Esse comportamento gerava muitas reclamações dos colegas. José, ao chegar em casa, mostrava à mãe as marcas deixada por ela, em seu corpo; Bet se escondia dela; Mat pedia que ela se afastasse; os acadêmicos questionavam por que ela estava sempre presente: *“porque ela não falta um dia, para nos dar uma folguinha?”*.

A estratégia utilizada nas aulas do programa foi buscar seu engajamento nas atividades de forma sutil, convidando-a, apresentando a atividade aos demais e esperando a decisão dela em participar. Outra ação decisiva foi recorrer a atividades variadas e divertidas, com materiais diversificados (bolas de todos os tamanhos e cores, fantasias, balões, arcos etc.).

A ausência de linguagem compreensível dificultava a comunicação e a aproximação. No segundo ano dela no programa, ao analisarmos as fitas, percebemos que Laila observava com atenção os participantes realizarem as atividades. Isso nos levou a criar uma nova categoria, “participação por observação”. Observamos também a predileção por atividades dinâmicas.

Um ponto merece destaque. Embora Laila apresentasse poucas interações com pessoas e objetos e parecesse incapaz de engajar-se em interações cada vez mais complexas, os pais frequentemente solicitavam as letras das músicas e explicações sobre as brincadeiras, porque em casa ela apresentava interesse em repeti-las. Os pais estavam animados e ao mesmo tempo angustiados com a situação, pois ela insistia para que brincassem *da forma correta*.

Laila, de um modo particular, dava sinais de que, embora aparentasse um distanciamento de pessoas e objetos no ambiente, embora parecesse autocentrada e isolada, desenvolvia um modo todo seu de interagir. Competia a nós, profissionais, decifrar as pistas que ia deixando para que conseguíssemos nos aproximar do que de fato estava acontecendo com ela. Devíamos, a todo momento, ser capazes de olhá-la, avaliá-la buscando indícios de seu desenvolvimento; dito de outro modo, devíamos conhecê-la usando o paradigma indiciário. Freud comparou a psicanálise com este paradigma:

[...] tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” de nossa observação (Freud, apud Ginzburg, 1989: 147)

Os sinais permitiam apreender que Laila estava se desenvolvendo, ao seu modo. Laila mostrava, assim, recursos para compreensão da atividade e disposição em realizá-la. Apenas, não a realizava no espaço do AMA. Embasávamos nossa prática na leitura de indícios, embora sem conhecer suas raízes epistemológicas.

Cratty (1986), Bronfenbrenner (1991), Kooij e Hurk (1991) já destacaram que a participação dos pais em atividades conjuntas com os filhos (encorajando, estimulando demonstrando interesse e afeto) é muito importante para a manutenção dos complexos padrões de interação da criança em desenvolvimento e, o investimento dos pais possibilita maior engajamento nas atividades (Neto, 2007a, 2007b).

Poderíamos, sem dúvida, desprezar estes sinais, sepultá-los sob a certeza positivista de uma normalidade genérica, matematizada. Porém, não o fazíamos, em um processo meio intuitivo. Somente depois, pudemos fundamentar cientificamente esta postura, ao entrarmos em contato com a discussão desenvolvida por Canguilhem sobre as concepções de normalidade.

Não se ditam, cientificamente, normas à vida. [...] Mas a vida é essa atividade polarizada com o meio, e que se sente ou não normal, conforme se sinta ou não em posição de normalidade.” (Canguilhem, 2002: 185-186)

Outro aspecto relevante é a troca de informações entre os ambientes nos quais as crianças e seus pais vivem e os demais ambientes de seu espaço ecológico. A disposição dos pais em se envolver no programa de educação das crianças tem efeitos positivos no desenvolvimento, que estão relacionados, conforme Smith (2003), principalmente à associação que existe entre o apoio e encorajamento pelos pais e a permanência das crianças em atividades extracurriculares. O apoio dado pelos pais à participação e à comunicação com o ambiente freqüentado pela criança (no caso, o AMA) beneficia também os próprios pais, que percebem a importância de seus papéis na educação das crianças, valorizando-se e fortalecendo a disposição pessoal para o engajamento nas atividades (Powell, 1991; Henderson & Perla, 1994).

Nesta primeira dimensão de tempo (dos 13 aos 17 anos), o engajamento efetivo de Laila nas atividades era mínimo; sua participação ocorreu “por observação”. Esteve presente na maioria das aulas e, segundo informações dos pais, aguardava com ansiedade o dia da aula. Por isso, chegava sempre uma hora antes do início das atividades. Este dado,

mais um sinal a ser valorizado, pode ser lido como interesse, motivação para participar do programa, classificado pelos pais em 1999 como *o local onde ela se sente bem, tem amigos, se diverte e aprende*.

Ter amigos é referido na literatura como uma das principais razões para crianças e jovens estarem motivados ao engajamento em atividades extracurriculares (Olivier e Zuchetto, 1997; Tani, 2007).

A interação de Laila com outras pessoas, no microssistema AMA, é importante na influência sobre os processos proximais. A estrutura e o conteúdo dessas relações provavelmente tiveram um papel especial nas mudanças que ocorreram em seu comportamento, identificadas principalmente pelos pais.

Diversos estudos apontam que a participação em atividades extracurriculares é benéfica para o desenvolvimento social, com aprendizagem de novas habilidades, oportunidades de fazer novos amigos e de diversão (Smith, 1999, 2003; Hassandra, Goudas e Chroni, 2003; Vazou, Ntoumanis e Duda, 2006). Relata-se, ainda, que a motivação está associada ao ambiente social (clima motivacional, estilo de ensino, conteúdo das atividades e o encorajamento dos adultos), à aceitação pelos pares (Taub e Greer, 2000; Brittain, 2004; Gifford-Smith e Brownell, 2003), e ao encorajamento dos pais (Sandstrom e Coie, 1999; Hassandra, Goudas e Chroni, 2003).

6.4- O sexto ano no AMA. Laila já sabe ler e não mais se isola

As aulas, neste ano, foram ministradas no prédio seis, onde ocorrem simultaneamente aulas de musculação, judô, capoeira e ginástica olímpica. No mesmo horário, em torno de 60 pessoas circulam pelo prédio. Considerando que a nossa aula dura dois períodos, esse número sobe para 120 pessoas, possibilitando aos participantes do AMA interagir com várias pessoas na chegada e na saída do programa.

No primeiro semestre, participaram das atividades dez crianças, em média, (a turma era composta por 15) e 15 acadêmicos. No segundo semestre, mantiveram-se as mesmas crianças e mudaram alguns acadêmicos, mantendo-se, contudo, o número. Nesse ano de 2001, um dos acadêmicos participava do programa desde 1998 e quatro desde o ano de 2000.

Para ilustrar a participação de Laila no sexto ano, elegeu-se a atividade *circuito*, inspirada no filme “Indiana Jones”; cada estação foi desenvolvida a partir das aventuras do célebre arqueólogo do cinema.

A atividade *circuito* foi organizada em forma de estações (E), distribuídas de forma a ocupar todos os espaços da sala: E1: saltar sobre arcos e cordas; E2: fugir do bolão; E3: atravessar a ponte; E4: passar por dentro do túnel.

A vantagem de uma aula em forma de circuito é que ela organiza o ambiente. Cada participante trabalha conforme sua possibilidade, de forma independente. São possíveis várias repetições, assim, os que têm mais facilidade permanecem mais tempo executando as atividades. Ao terminar uma estação, a criança passa para a seguinte. Se a estação para a qual deve ir está ocupada, pode repetir a atividade, ou então, trocar, após combinar, com o colega que já fez a atividade da sua estação. Respeitando regras, os alunos permanecem em atividade o tempo todo.

Os recursos de Laila lhe permitiram executar facilmente e de forma correta todas as atividades das estações. Ela mostrou essa capacidade nas estações, ao escapar do bolão na E2, atravessar a ponte na E3 e engatinhar pelo túnel feito de colchonetes na E4. Copetti e Krebs (2005) lembram que cada pessoa engajada em uma atividade, formal ou informal, solitária ou em grupo, possui um conjunto de recursos que lhe possibilitam atuar com maior ou menor eficiência.

Apesar de possuir os recursos necessários para a atividade, Laila permaneceu em atividade por poucos momentos.

Segundo Copetti (2002, 2007), esses recursos integram um conjunto de forças capazes de fortalecer ou enfraquecer determinadas disposições. Como salientam Copetti e Krebs (2005), os recursos não geram a ação, apenas capacitam para a ação: “de que podem valer os recursos se lhe faltarem as disposições, e vice-versa?” (p. 81).

As mudanças e continuidades ocorridas ao longo da trajetória de Laila foram apreendidas e analisadas em microtempos, apresentados a seguir. Representam pequenos períodos de tempo, aqui denominados “episódios”, identificados a partir de indícios (Ginzburg, 1989), que permitem apreender as mudanças e continuidades da pessoa.

Episódio 1: 3 minutos (0:10) Ficou parada durante alguns instantes, conversando com as acadêmicas R e T. Voltou a caminhar e, no caminho, cutucou a acadêmica Adr na cabeça. Parou e começou novamente a girar; gira 30 vezes. (0:11) agora mexendo as mãos (flexionando as mãos de forma contínua e com movimentos de dedos em forma de pinça, sem parar) e batendo palmas. A acadêmica P passou por ela e cutucou-a, mas ela não parou. Alguém (só se ouviu a voz) a convida para fazer a atividade, mas ela apenas faz um sinal de negativo com a mão e continua girando. R vai falar com ela, mas ela não pára de girar, faz sinal de negativo com a mão. (0:12) Foi até o centro da sala e voltou para o canto, em frente à porta. Ainda girando, se aproximou da câmara e voltou para o centro da sala fazendo um sinal de negativo. O acadêmico Ar tentou fazê-la parar, pegando-a pelo braço, mas ela se soltou e continuou girando. Dirigiu-se para o canto da sala em frente à porta. Sai da sala. Caminha pela sala. Grita.

As atitudes de não engajamento ocorreram durante toda a atividade. Este não engajamento, como vagar sem rumo, isolar-se, estar inquietantemente hiperativo constituem, para Bronfenbrenner (1979/1996), a extremidade inferior do contínuo desenvolvimental. Crianças que passam grande parte do seu tempo nessas atividades são consideradas como menos desenvolvidas psicologicamente. Ao mesmo tempo, de acordo com um conceito dinâmico do organismo humano, sua preocupação com essas atividades pode ser vista como um esforço para estabelecer ou encontrar condições nas quais possam funcionar mais efetivamente. Essas atitudes são consideradas, pelo autor, como tentativas de alterar as circunstâncias que prejudicam a capacidade de funcionar ou de perpetuar ou intensificar situações que facilitam os processos desenvolvimentais.

Estas disposições desenvolvimentalmente disruptivas interferem no desenvolvimento de Laila e de todos os participantes do ambiente (Scattone, Wilczynski, Edwards e Rabian 2002; Zuchetto, 2007; Coie, Terry e Wright, 1991, Hawley, 2002; Daunic, Smith, Brank e Penfield, 2006).

Ela permanece pouco tempo engajada nas atividades e em interação com seus pares e, quando os procura para interagir, seu comportamento, aparentemente sem controle, faz com que ela, com frequência, machuque as pessoas foco do seu desejo de interação.

Esta dificuldade em regular suas emoções e a apresentação de determinados comportamentos (como exemplo, agredir e isolar) são para Ladd (1999) e Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine e Price (2003) prejudiciais para as relações interpessoais com seus pares, pois crianças assim tendem a ser consideradas aversivas por seus pares (Casado, 2003).

Decorridos mais de cinco anos de participação no programa, ainda continuam poucos os momentos de engajamento de Laila nas atividades. Quando esses momentos acontecem, devem-se à condução firmemente gentil dos acadêmicos, como descrito no episódio 2.

Episódio 2: O acadêmico pegou-a pelo braço novamente e ela parou de girar. Tentou escapar correndo dele, mas Ar agarrou-a e conduziu-a para o Bolão (E2). Explicou para ela que deveria ir somente quando ele dissesse já. Ficaram conversando um pouco e esperando a bola que estava com outro aluno. De repente, ao sinal, ele saiu correndo pelo corredor e ela o seguiu.

Neste episódio, pode-se notar mudanças no comportamento de Laila, no momento em que ela participa da atividade, conduzida pelo acadêmico. Por alguns segundos, disparou pelo corredor (E2) ao ser “perseguida” pelo bolão. Deve-se ressaltar, porém, que os poucos momentos em que Laila participou das atividades somente aconteceram por insistência dos acadêmicos auxiliares.

Além disto, essa participação se deu na forma de atividades moleculares, que, segundo Bronfenbrenner (1979/1996), são desprovidas de momento próprio – são atos.

Episódio 3: Reapareceu na fila para passar no bolão (E2), ação que realizou como o solicitado, correndo, fugindo da bola. Parou no final do corredor. A acadêmica L. mostrou-lhe que ela deveria passar pela Ponte (E3). Recusou-se e sentou.

Episódio 4: A professora Ângela foi falar com Laila. Em seguida, ela apontou a Ponte com o dedo, posicionou-se de “gatinho”, e saiu engatinhando. Ela passou engatinhando pela Ponte (E3) (era para caminhar sobre a ponte). Quando saiu, levantou-se e foi para o Túnel (E4) e deitou-se na entrada, obstruindo a passagem. A acadêmica L. chamou do outro lado e ela passou engatinhando pelo Túnel e, no seu final, levantou-se e cumprimentou L com um “toque” de palmas de mãos no alto. Andou mais alguns passos para conversar com a acadêmica Tal.

A forma de comunicação através de gestos é uma constante, uma vez que poucos compreendem a sua linguagem oral. A estratégia utilizada para compreender o que ela diz, é perguntar aos pais, no início das atividades, o assunto do dia (que será comentado por ela durante toda a atividade, estendendo-se possivelmente ao longo dos meses e alguns até mesmo por anos).

Durante a aula, Laila chama para si a atenção tanto do acadêmico ministrante quanto dos acadêmicos auxiliares – quando esses explicam, executam ou assessoram outros alunos – na forma de expressão verbal (o que é pouco freqüente), dizendo “Psiu!” e sinalizando com o dedo indicador, com cutucões sutis, apresentando adaptação do seu estilo de comunicação ao contexto (Casado, 2003), embora esta adaptação não minimize sua dificuldade para se expressar verbalmente e mantenha a dificuldade de interações sociais e de aceitação pelos pares.

Neste episódio, Laila realizou a atividade diferentemente das orientações dadas para cada estação: engatinhou na ponte ao invés de andar sobre ela e não deveria obstruir a passagem dos demais participantes.

A forma equivocada de Laila executar a tarefa, impedindo o andamento das atividades, desencoraja reações positivas das pessoas no ambiente. Um estudo longitudinal realizado por Zuchetto (2007) sobre atributos pessoais identificou que características de Demandas Negativas, como desrespeito às regras da atividade e não compartilhamento de materiais, afastavam as crianças de seus pares e impediam que fossem escolhidas para compor as duplas, equipes ou similares durante a prática de atividade motora. Atitudes

assim foram uma constante desde o ingresso de Laila no programa. Hellison (1991a, 1991b, 2003) salienta que as crianças, ao se engajarem em programas de atividade motora ou similar, trazem consigo problemas de comportamento que interferem na aprendizagem de habilidades motoras e sociais.

Este episódio apresenta uma forma de interação que é estimulada constantemente no programa - cumprimentar com toque de mãos ao alto - após execuções das atividades propostas, como parte da estratégia de favorecer as interações entre os pares. Laila por muito tempo foi estimulada a “brincar, celebrar, comemorar” após a execução; porém, quando o faz, é com muita força, machucando os acadêmicos e colegas.

No decorrer do mesotempo, mudanças no microtempo são observadas, como se pode observar no episódio 5.

Episódio 5: [...] cutucou a acadêmica L. e agachou para passar no Túnel (E4). Na entrada, parou e beijou a colega Mel.. Engatinhou dois passos mais. Parou, sentou-se e virou-se para Mel. novamente. Deu dois beijos, um em cada bochecha.

Neste episódio, podemos perceber, se a olharmos sem tentar enquadrá-la em uma série estatística de normalidades reduzidas a quantificações, que ela apresenta competência em lidar com colegas, aqui relacionadas à colega com paralisia cerebral que está dando os primeiros passos e tem seis anos; é a menor do grupo. Laila mostrou competência ao proporcionar proteção e cuidar de outro. A vulnerabilidade da Mel, no aspecto afetivo, pode ter sido o elemento que provocou uma demanda positiva.

Este evento, significativo, valeu o ano!

É preciso observar a constância desse evento ao longo do período de análise (Krebs, 2006), pois os processos proximais produtores de competência tendem a ter maior impacto sobre o desenvolvimento, quanto mais intensos e freqüentes forem, assim como se acontecerem em ambientes favoráveis ou instáveis (Moraes e Koller, 2005).

Bronfenbrenner e Evans (2000) definem risco e proteção observados nos processos proximais, fruto de relações entre pares ou entre alunos e professores; essa relação de risco ou de proteção pode ganhar características de competência ou de disfunção. A característica de competência é definida como a aquisição de conhecimentos e habilidades para condizer e direcionar o próprio comportamento ao longo de diversas situações e domínios de desenvolvimento; a disfunção é o oposto, ou seja, a pessoa não consegue uma habilidade que seja capaz de manter os processos proximais em funcionamento. Os autores destacam que a competência ou a disfunção produzida é uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa, da natureza do ambiente imediato em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo em que foi exposta ao processo proximal e o ambiente onde ocorreu.

As interações que ocorreram nesta atividade entre os acadêmicos (adultos), que são a maioria nestes anos de análise, e os alunos (crianças e jovens com deficiência) podem promover a competência (proteção), uma vez que, para Copetti e Krebs (2005), a competência deve ser compreendida dentro da sua especificidade. Ou seja, a competência deve ser compreendida considerando os recursos que estão sendo utilizados para a execução de uma ação específica, mas devem também levar em conta os processos de interação e complementaridade entre o conjunto de recursos da pessoa, sejam eles físicos, motores, perceptivos, cognitivos, sociais ou emocionais, que estão na base da competência.

No evento apresentado neste episódio, é possível perceber a interação que aconteceu entre Laila e a colega – processos proximais. Esta troca de energia é recíproca, partindo da pessoa em desenvolvimento em direção ao seu microssistema, partindo do próprio ambiente em direção à pessoa, ou em ambas as direções simultaneamente (Bronfenbrenner e Evans, 2000).

Para Bronfenbrenner e Ceci (1994), o processo proximal é necessário para o desenvolvimento das capacidades biológicas e do potencial genético de cada pessoa, pois possibilita que os recursos da pessoa sejam estimulados e desenvolvidos. Para serem eficazes é necessário que ocorram com regularidade e com pouca interrupção (Evans, Gonnella, Marcynyszyn, Gentile e Salpekar, 2005).

Outro evento significativo ocorrido neste ano, que sinaliza mudanças nos recursos de competência, aconteceu em uma segunda-feira, no mês de novembro, em que várias alunas vestiam a camiseta de um congresso do qual havíamos participado.

Laila entrou no AMA e logo correu em direção à acadêmica R, dizendo “Curitiba”. Dirigiu-se em seguida à acadêmica Júlia e disse, novamente, “Curitiba” – e assim sucessivamente, lendo nas camisetas a palavra Curitiba. Laila lê, independente de estímulos das outras pessoas. Como várias pessoas estavam com a camiseta do Congresso, ela passou por todas e lia “Curitiba”, com clareza, corretamente. Perguntei quem havia dito a ela, a resposta foi: “ninguém!” Percebemos, neste momento, que ela estava alfabetizada e mudamos algumas atividades para contemplar sua nova aquisição. Esse processo de alfabetização, que aconteceu na escola especial, ocorreu da seguinte forma: em 1998 começou a reconhecer as letras, porém ainda sem juntá-las, o que ocorreu em 2000 e no final do ano começou a ler e escrever; finalmente, em 2001, lia e escrevia frases completas, inclusive com sílabas complexas.

Para Bronfenbrenner (1994) quando ocorre desenvolvimento, ocorrem mudanças no comportamento que são manifestadas nos demais ambientes do cotidiano. A partir desse evento, passamos, na chegada ao programa, a escrever e ler no quadro negro o nome de cada participante presente, pois a maioria estava em processo de alfabetização. Todos são convidados a participar. Criou-se, assim, uma espécie de jogo, quase um ritual; mudanças nas pessoas influenciam as transformações no ambiente imediato, beneficiando os demais participantes. No caso, ao mostrar domínio da linguagem escrita, Laila contribuiu para a implantação de novas ações que, por sua vez, contribuiriam para a alfabetização dos colegas e para ampliar suas próprias possibilidades de desenvolvimento.

Também neste ano, percebemos, na análise das fitas, um dos motivos que justificavam o que nos aparecia como isolamento de Laila. Ela permanecia em cima da barra, olhando pela janela para a rua, em atitude que considerávamos distante e alheia ao ambiente. Porém, ao revermos as fitas com mais atenção, notamos que, de repente, saltava da barra, corria em direção à porta e pulava no colo da pessoa que entrava naquele exato momento; pendurava-se no pescoço, apertando com força, beijando (dá para imaginar o susto da pessoa!). Como não seria crível que adivinhasse ou sentisse quando e quem iria

entrar, parecia haver aí sinais de que ela não estava ausente, talvez apenas estivesse atenta ao que via pela janela. Perguntamos, então - pela primeira vez! - o que fazia na barra; sua resposta foi direta: “*esperando os amiguinhos*”. Somente aí, notamos que enquanto todos os acadêmicos não chegavam para a atividade ela permanecia na “postura de isolamento”. No momento em que combinamos com os acadêmicos para chegarem no horário marcado, isso deixou de acontecer.

Aos poucos, ela ia nos mostrando os caminhos que deveríamos percorrer com ela. Mas para isto, tivemos que aprender a enxergar os sinais que ela nos emitia, as pistas que deixava e que, durante tanto tempo, não víamos.

Ginzburg (1989) discute a importância da percepção de indícios, de pequenos e discretos sinais, que não costumam ser valorizados, nem mesmo percebidos no cotidiano, para o raciocínio clínico, em processo constante de avaliação e reavaliações, a cada nova informação (pistas) refazendo caminhos ou mudando radicalmente de rumo. Aproximando o raciocínio clínico da investigação de detetives, o autor apresenta a racionalidade e cientificidade de um modo peculiar de investigação, a que denominou Paradigma Indiciário.

A trajetória de Laila mostra como foi fundamental desenvolvermos nossa própria capacidade de atentarmos para sinais, valorizando-os e buscando seus significados, para que pudéssemos perceber novas possibilidades se desenhando para Laila, inventando novas estratégias de trabalho conjunto.

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989: 179).

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner sistematiza a articulação entre diferentes processos, em distintos espaços sociais, geográficos, culturais, em um grande eixo temporal. Porém, como apreender as mudanças, as transições, as continuidades e descontinuidades? Certamente, apenas se descolarmos do quadro geral da teoria (abstrato e genérico) e buscarmos enxergar a pessoa, aquilo que ela sabe, tem, para identificar o que ela já pode saber.

6.5- O sétimo ano no AMA. Laila ajuda e celebra o êxito dos colegas

No sétimo ano, já nas primeiras aulas, Laila mostra mudanças e continuidades em suas características. Ela rotineiramente cumprimenta as pessoas ao chegar, com beijos e abraços. Esta atitude, iniciada no ano anterior, apresenta-se de forma mais delicada e com êxito junto aos adultos. O mesmo ainda não acontece com seus pares. O grupo estabeleceu que os beijos e abraços seriam permitidos na chegada e na despedida e não durante as atividades. Essa regra foi difícil de ser cumprida ao longo do ano. Houve uma aula em que ela beijou 64 vezes (considerando o tempo de 90 minutos de atividade, é possível imaginar o tempo gasto por ela nessa atividade).

Porém, os “beijos”, por mais difícil que tenha sido a tarefa de “administrá-los”, serviram para motivar os acadêmicos a fazerem os registros cursivos e as análises das aulas (para o trabalho da disciplina). E, ao longo do ano, com frequência ouvia-se algo como: *‘na minha aula ela girou 80 vezes!’* ou *‘10 minutos girando, ela quase não beijou na minha aula’*, *‘minha aula foi melhor do que a da fulana porque a Laila quase não beijou’*, refletindo o interesse dos acadêmicos nas atividades propostas pela disciplina e no acompanhamento dos participantes. Mais uma vez, podia-se perceber que o ambiente percebido, agora na visão dos acadêmicos, influencia o desenvolvimento, e deve ser considerado como dinâmico, em constante modificação, atendendo às expectativas das pessoas, suas aquisições e seus significados.

As atividades continuam no mesmo local, a composição da turma (crianças e jovens) foi modificada, bem como os acadêmicos. Nesta turma, neste ano, cinco alunos frequentam o AMA há mais de cinco anos, três há mais de três anos e dois há mais de um. Dos acadêmicos, permanecem quatro e outros ingressaram.

Novamente uma atividade na forma de circuito, contendo seis estações (E), foi selecionada para representar este mesotempo.

Nas atividades descritas participaram sete adultos e seis alunos. A atividade na forma de circuito possibilita as crianças se envolverem com autonomia. Enquanto a criança executa a atividade ela pode observar os colegas e aprender sobre eles e com eles formas

diferentes de executar a tarefa; ultrapassar obstáculos e adaptar-se à tarefa e ao meio; também é possível conversar e melhorar as relações afetivas com todos os participantes, identificando-se com o outro.

As Estações (E), distribuídas de forma a ocupar todos os espaços da sala são: E1: Amarelinha; E2: Rolar sobre os colchonetes; E3: Engatinhar pelo túnel; E4: Caminhar sobre o banco sueco; E5: Equilibrar-se sobre as cordas; E6: Arremessar a bola ao cesto. Participaram sete adultos e seis alunos.

Laila possui os recursos que lhe permitem executar facilmente todas as atividades das estações. Pula, salta, corre, arremessa, rola e equilibra-se sobre o banco sueco; quando apresenta disposição para realizar as atividades, o faz corretamente.

A seguir, são apresentados os episódios (microtempos) relativos ao desenvolvimento da participante ao longo desse mesotempo, seguidos de comentários e discussão teórica.

Episódio 6: Laila chega um pouco atrasada, (00:01:12), sai primeiro em direção à acadêmica auxiliar Ju. dando um beijo de cumprimento, caminha um pouco pela sala e cumprimenta com um beijo a acadêmica auxiliar M. e a aluna B. Em seguida, cumprimenta com um beijo a acadêmica ministrante Ma. e o auxiliar Mc. Fica parada olhando para o grupo enquanto a acadêmica ministrante Ma. explica os obstáculos do circuito. Coloca a mão na boca, faz gesto de quem está com calor e dá dois giros (00:02). A acadêmica Ma. fala: “vai começar rolando nos colchonetes, vai subir no banco e andar, vai passar dentro do túnel, depois andar em cima das cordas e depois vai pular amarelinha!”. Laila mexe na cadeira de rodas do Mat. que estava no canto da sala. (00:02:18) A atividade começa e os acadêmicos conduzem os alunos até as estações. Laila gira mais de 10 vezes parando para olhar José que está entrando na sala. Gira mais 14 vezes em direção a José (00:03) e se distancia. Logo em seguida, Laila começa a executar a atividade com arcos, colocando os dois pés juntos no primeiro arco, um em cada arco nos dois próximos, novamente os dois juntos e pára no último arco cutucando a aluna Bet. que está indo devagar, um pouco atrasada. Espera um pouco por Bet. e caminha em direção ao próximo obstáculo, mas apenas observa, não executa e então começa a girar. Gira 28 vezes (00:04)

Neste episódio, predominam as atividades moleculares. A falta de elaboração, engajamento e persistência refletem as dificuldades de Laila, que age novamente como se tivesse dificuldades em se engajar na atividade e interagir com os demais. Não conseguimos saber o que realmente se passa quando age assim, não conseguimos ler as pistas e ficamos sem saber como, a partir desta manifestação, propiciar condições para que continue se desenvolvendo, de seu próprio modo, em seu ritmo.

A disfunção (risco) se manifesta ao não dar continuidade ao processo, ficar isolada, girando. O desafio fundamental para nós, mais uma vez, é perceber se tem dificuldade em compreender os objetivos da atividade, ou se compreende, mas não quer fazer aquela atividade naquela hora, do jeito determinado pela equipe. Ela nos daria a resposta pouco depois...

Com o passar do tempo nesta mesma aula, indícios apontam que Laila começa a mostrar engajamento nas atividades, como ocorre no episódio 7.

As díades de observação satisfazem as condições mínimas necessárias para a aprendizagem observacional, mas para que isso aconteça, é necessário que: “a atividade da outra pessoa não só deve ser o foco de atenção, como aquela pessoa também precisa dar alguma resposta aparente à atenção sendo demonstrada” (Bronfenbrenner, 1976, p. 56). Quando existe uma díade observacional, ela facilmente evolui para a forma diádica seguinte, mais ativa: díade de atividade conjunta.

Episódio 7: (circuito) Conversa com o acadêmico Mc. e fica parada observando o grupo, conversando, cutucando quem passa por ela, próxima à janela. A acadêmica ministrante solicita que ela faça as atividades e ela reinicia o circuito e faz duas estações; pára, conversa e passa correndo pelo banco sueco. (00:29). Conversa com professora Ângela (que está filmando) grita duas vezes, e, depois, fica parada na estação dos arcos. Observa a colega Bárbara pular. Diz as cores dos arcos corretamente enquanto Bárbara pula. Corre para a porta, beija a acadêmica Lu. que estava entrando (00:30)

Neste episódio, Laila apresenta os efeitos conjuntos produzidos quando diferentes tipos de díades ocorrem simultaneamente. Ela observa a colega pular, presta atenção no momento em que a colega pula sobre os arcos e, cada vez que a colega pula dentro do arco, diz a cor do mesmo.

O domínio de prestar atenção em outros, pessoas ou eventos, é considerado por Bronfenbrenner (1979/1996) desenvolvimentalmente significativo por constituir a condição necessária para a aprendizagem observacional. A cada pulo da colega, Laila observa, pensa e diz a cor do arco corretamente.

É importante que se possa e se consiga pensar, pois o processo de aprendizagem se fundamenta no desenvolvimento da capacidade de pensar (Vasconcelos, 1999).

A nós, profissionais, compete propiciar-lhe as condições necessárias - por meio da linguagem, de sentimentos, emoções e afetos, e da reflexão - para que possa aprender a interagir com os demais, o que exige o controle de impulsos.

Assim, é possível, segundo Bronfenbrenner (1979), que “o impacto desenvolvimental de uma díade observacional tende a ser maior quando ela ocorre no contexto de uma atividade conjunta” (p.60).

Ainda segundo a teoria de Bronfenbrenner, após um evento como o relatado, seria provável que a pessoa conseguisse executar a atividade de forma correta, com persistência temporal.

Foi exatamente o que aconteceu com Laila: após observar a colega e ser incentivada pela acadêmica que a acompanhava, percorreu o circuito corretamente, conquistando, com isto, muitos elogios.

Ao percorrer todo o circuito, sem interrupções, Laila teria realizado uma atividade molar, segundo a classificação de Bronfenbrenner.

Dois aspectos são importantes para caracterizar esta atividade como molar: ela claramente identifica o objetivo da atividade e intencionalmente realiza a tarefa. Para realizá-la, precisou envolver-se na tarefa, esperando a colega com dificuldades

motoras executar a atividade, mostrando-se capaz de compreender dificuldades e necessidades de outrem, além da disposição em ajudar e realizar uma atividade em conjunto.

A intenção conduz à perseverança e a resistência à interrupção. As atividades variam no grau e complexidade dos propósitos que as animam, refletindo-se em dimensões adicionais que são completamente fenomenológicas em caráter (são definidas de acordo com a maneira como são percebidas). Ela pode perceber a atividade ocorrendo apenas no presente imediato (perspectiva temporal), enquanto está empenhada nela, ou como parte de uma trajetória temporal mais ampla, transcendendo os limites da ação em processo, estendendo-se para o passado ou na direção do futuro. Este último componente, o da antecipação, muitas vezes se intersecciona com o segundo domínio fenomenológico, na extensão em que a atividade é conscientemente percebida como tendo uma estrutura de objetivos explícitos, neste caso, envolvendo uma seqüência de passos ou objetivos (Bronfenbrenner, 1979).

Episódio 8: Laila grita algumas vezes e vai em direção à porta, beija acadêmicas e, incentivada pela acadêmica Ma., pula sobre um arco. Conversa com Ma. e, nos próximos minutos, fica insistentemente perguntando sobre os objetos fixados nos cantos da sala (suportes para filmadora). Faz mais uma vez a atividade. Conversa com as acadêmicas, com o colega José e se agacha, fica assim por um tempo. Incentivada pelas acadêmicas, refaz algumas estações. Entre as estações, grita, cutuca acadêmicos e colegas, observa colegas. Ma. incentiva-a a voltar para a atividade e ela rapidamente pula sobre as cordas. Comemora com a acadêmica. Senta-se na cadeira de rodas de Mat. e passeia pela sala. Após ser repreendida por Ma., volta a pular sobre os arcos, faz errado e é corrigida por Ma. e, então, refaz de forma correta. Comemora com a colega Bárbara e com a acadêmica M. Empurra Ian pelas costas e finge que não foi ela. Caminha sobre o banco e olha para Ian, caminha pela sala e observa Ian, grita, não executa a atividade, fica parada gritando e cutuca Ian. Engatinha pelo túnel e fica sentada no seu final, obstruindo a passagem. Repete, volta. Engatinha até os colchonetes, rola e fica deitada sobre eles. Cutuca a acadêmica Lu., observa o colega Mat., cutuca José, recusa a

tarefa e fica observando Mat. e, quando ele finaliza o arremesso, aplaude sorrindo. Abraça Ma. Passa duas vezes sobre o banco. Grita. Professora Ângela e acadêmica Ma. chamam sua atenção. Enquanto caminha, grita e olha para fora (através da janela). Salta do banco e não ajuda os colegas a guardarem materiais. Observa as pessoas, conversa com Ângela, Ma, Ju. e José. Grita, chama por Ian, grita várias vezes até o início da próxima atividade.

Aspectos importantes aparecem neste episódio: a falta de engajamento imediato, o engajamento, a forma equivocada de executar a tarefa, a execução correta após ser chamada atenção. Interação de diversos modos com os colegas: observa e vibra com o êxito de colegas, comemora com eles, agride, aplaude, tenta conversar, grita, caminha, se isola. Principalmente, observa as pessoas. Provavelmente, refletindo as instabilidades, as mudanças que estão ocorrendo, os progressos e as forças ambientais, as pessoas, os objetos, as atividades e a pessoa desenvolvendo, emitindo linhas de forças, valências e vetores que atraem e repelem, originando comportamentos e desenvolvimento, como diz Lewin (1946).

A conquista de Laila, ao fazer o que fez, reflete mudanças que ocorreram nesse mesotempo, provavelmente em parte por benefícios de sua participação no programa AMA.

As atividades motoras são especialmente importantes para pessoas com deficiências, independente do tipo ou grau, destaca-se os benefícios sociais (Dunn e Sherrill, 1996; Pellegrini e Smith, 1998; Taub e Greer, 2000; Sayers, Cowden e Sherrill, 2002; Sherrill, 2004; França e Zuchetto, 2004; Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi e Darst, 2006; Dunn e Dunn, 2006; Ullrich-French e Smith, 2006; Zuchetto, 2006; Block & Obrusnikova, 2007; Zuchetto, 2007). Para Smith (1999) crianças e adolescentes apresentam melhora nos ajustamentos psicológicos com o envolvimento em atividades, esses benefícios são obtidos ao longo do tempo a partir do engajamento em atividade física ao longo do curso da vida. Esse autor refere ainda que, dentre os motivos do engajamento nas atividades estão a amizade e divertimento, incluindo a afetividade e a significância para os outros.

O próximo episódio refere-se à atividade estátua dançante, onde, todos devem dançar no ritmo da música e, quando ela pára, devem se abaixar. Quem se abaixa por último deve pagar uma prenda (um castigo imposto aos perdedores). Esta é uma variação

da atividade preferida de Laila: a estátua. Trabalha-se individualmente, porém devendo estar atento às ações do grupo. A rapidez na execução da tarefa libera o participante de pagar a prenda.

Episódio 9: M. fala: “Ô, pessoal, a atividade é que a gente vai dançar no ritmo da música, e, quando a música parar, é para se abaixar! Começa (00:50:36). Quem se abaixa por último deve pagar prenda. Laila dança bastante empolgada, se deslocando pela sala e quando a música pára ela se abaixa rapidamente. Saiu de foco (00:51). Enquanto Laila esteve fora do foco foi possível ouvi-la cantando duas vezes até que a professora Ângela chamasse a sua atenção (00:52). (00:53) Em seguida, a música recomeça e todos levantam para dançar, menos Laila, que continua sentada. Fica observando seus colegas, alunos e acadêmicos, que estão dançando e continua sentada. Mar e M falam: “Vamos, Laila, vamos!”. Parece que Laila é chamada por alguém e então ela olha para trás e conversa com esta pessoa que está fora de foco. Reaparece ainda sentada. A acadêmica Lú pede para Laila participar e pergunta: “Não sabe dançar Laila?” Laila recusa-se a dançar, balançando a cabeça. Logo em seguida a música pára e todos se abaixam, menos Laila, que se levanta.

Ao iniciar a atividade, Laila dança bem animada, embora de forma descoordenada e fora de ritmo. Quando a música pára, se abaixa rapidamente (compreendendo a atividade, atendendo às solicitações, respeitando as regras e mostrando facilidade na execução). Na seqüência, após ser chamada a atenção, recusa-se a participar. Caminha pela sala, observa colegas, cutuca acadêmicos e colegas, pendura-se nos acadêmicos, gira, grita.

Sua recusa em “jogar o jogo” resultou no castigo de “pagar a prenda”. Nesta forma diferente de participar, percebemos melhora em sua linguagem. Laila, quando questionada sobre o que vai fazer como pagamento de prenda, diz que vai “reclamar” uma poesia e decide, com a acadêmica Júlia, qual verso declamar: “o sapo não lava o pé”. Ao finalizar, sorri ao ser aplaudida. É importante salientar que a acadêmica sopra a letra da poesia e ela completa falando de forma “quase compreensível” as últimas palavras de cada frase.

Neste ano, acontece um evento significativo durante a atividade de arremessar a bola no cesto. Laila tem facilidade em executar esta atividade. No início, por alguns segundos, exibe sua habilidade fazendo cestas e protegendo a bola quando os acadêmicos tentam dificultar a execução (atividade molar). Após esta demonstração de habilidades, dedica-se a buscar bolas para os colegas mais comprometidos fisicamente (Mat., que tem Paralisia Cerebral, com quadriparesia atetósica; Bet., com quadriparesia espástica; Ian, com síndrome de Angelman e Bárbara, com síndrome de Down).

A disposição em colaborar, recolhendo as bolas que caíram, buscando-as para entregá-las aos colegas, foi o destaque nessa atividade. Depois, ela continuou ajudando espontaneamente, na entrega de materiais, remontando o cesto que havia caído, guardando colchonetes, sem que nada disto lhe tenha sido solicitado. Estas atitudes estão apresentadas nos Episódios 10 e 11.

Episódio 10: (00:69) Laila volta a prestar atenção no que o aluno Ian está fazendo. Brinca mais um pouco com a sua bola e pega uma bola que estava no chão, auxiliando a acadêmica auxiliar M. Laila joga a bola para B., que é a pessoa que a acadêmica auxiliar M. está ajudando, e olha novamente para o cesto, não executa o arremesso. Depois de um tempo, Laila arremessa a bola no cesto e acerta. Pega uma bola no chão e a dá para a aluna Bet., beijando-a em seguida (00:70). Então, corre até o cesto e pega a sua bola, voltando para o lugar. Laila fala algo no ouvido de Bet., sorri e grita duas vezes. Pega novamente uma bola e a dá para Bet., ajudando e voltando para o lugar em que estava. Logo em seguida, chama a acadêmica auxiliar Ju. três vezes seguidas e corre para o canto da sala pegar uma bola que rolou. (0:71)

Episódio 11: Laila sai até Bet. e dá um beijo em sua cabeça (00:75) e em seguida vai buscar uma bola para ela. Joga uma das bolas para Mat. e depois para Bet., que não segura. Enquanto Laila vai pegar a bola de Bet., alguém deixa o cesto cair, então Laila pega a bola de Bet., arruma o cesto e joga a bola 3 vezes, até Bet. segurar, indo em seguida conversar e beijar Bet.. Pega mais uma bola (00:76) e joga

para José. Em seguida pega outra e joga para alguém que está fora de foco. Laila arremessa 3 vezes, sendo que acerta 2 vezes. Depois volta e presta a atenção nas bolas que estão perdidas. Pega uma bola e joga para Bet.; a acadêmica Ju. pega e sem querer bate no queixo de Bet., então Laila beija o queixo de Bet. (00:77) e joga a bola mais duas vezes, até que Bet. segura. Novamente Laila pega uma bola para Bet. Joga a bola para Bet., que bate na cabeça dela. Laila dá um beijo em Bet. e joga a bola novamente. Em seguida vai conversar e beija Bet.

Estes episódios mostram que, ao fazer a atividade, Laila observa os colegas. Evidenciam as mudanças que ocorreram ao longo do tempo: após observar a maior parte do tempo, Laila consegue ficar por alguns minutos jogando, pegando bola, entregando à colega com paralisia cerebral, realizando uma atividade conjunta. Em vez de ficar apenas jogando, ela foi além, mostrando disposição em ajudar colegas e em colaborar na atividade, além da capacidade de compreender as necessidades e dificuldades dos outros.

O importante é aprender a observar o que ocorre, pensar sobre o observado, e através de um processo de elaboração buscar soluções e linhas de ação para os problemas que se apresentam, responsabilizando-se pela decisão tomada (Vasconcelos, 1999).

No momento em que decide o que fazer, livremente, sem coação, com os dados obtidos e através da capacidade associativa de sua mente, o indivíduo é responsável por sua ação (Luzuriaga, 1987). Laila decide ajudar a colega, jogar próxima a ela e conversar (mesmo que ela não a entenda); também insiste em permanecer ao seu lado (indiferente ao medo que a colega sente de seus atos imprevisíveis). Ela dá sentido e significado ao seu ato, percebe as dificuldades e necessidades da colega (melhora nos recursos), se dispõe a ajudar recolhendo as bolas que rolam distantes da colega, e entregando-as a ela (disposições em ajudar e demandas positivas - compartilhar), apresentando mudanças qualitativas no comportamento. Engajando-se em uma atividade de forma intencional, persistente, portanto, uma atividade molar - é mais do que um evento simultâneo, é um processo contínuo que transmite mais do que um início e um fim, marcado pela intencionalidade (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Esse episódio mostra a ocorrência de díade de atividade conjunta. Esse tipo de díade coloca condições favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade, mas também a motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Laila exerce, nesse momento, o papel de ajudante, aquele que possibilita que o outro realize a atividade. Evidencia, dessa forma, mudanças no seu comportamento e nas relações com seus pares. E mais: esse gesto expressivo ou atitude significativa, compensa a sua dificuldade em comunicar-se de forma compreensível pela linguagem verbal. Observa, compreende, ajuda, beija, cuida e celebra o êxito dos colegas.

Outro aspecto importante pode ser identificado no episódio refere-se aos atributos pessoais: disposição, recursos e demandas. Quanto às disposições apresentadas como:

[...] características desenvolvimentalmente-geradoras, quando manifestadas por um período de tempo em ambientes particulares, tendem a evocar padrões complementares de *feedback* ambiental continuado, criando trajetórias desenvolvimentais progressivamente mais complexas que exibem continuidade através do tempo.

[...] O resultado é um repertório de evolução específica da pessoa com base no contexto e disposições diferenciadas em outros contextos que continuam sendo distinguíveis sobre o curso de vida e conseqüentemente constituem a personalidade da pessoa. (Bronfenbrenner 1992: 219-220).

Neste episódio, Laila mostra sua capacidade de compreender as necessidades e dificuldades do outro. Bronfenbrenner e Evans (2000) destacam, porém, que a competência ou disfunção produzida é uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa, da natureza, do ambiente imediato em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo durante o qual foi exposta ao processo proximal e ao ambiente no qual ocorreu. Dessa forma, os processos proximais produtores de competência tendem a

ter maior impacto sobre o desenvolvimento quanto mais intensos e freqüentes forem, assim como se acontecerem em ambientes favoráveis ou estáveis.

O desenvolvimento de Laila relatado até aqui, com todos os eventos positivos e negativos, sinalizam que o AMA pode estar, de fato, se constituindo como um contexto de desenvolvimento primordial - no qual a criança pode se engajar em atividades conjuntas cada vez mais complexas e orientadas - bem como um contexto de desenvolvimento secundário - no qual são dados oportunidade, recursos e encorajamento para se engajar em atividades que a pessoa tenha aprendido no contexto de desenvolvimento primordial .

[...] o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta na medida em que o ambiente físico e social encontrado no ambiente permite e motiva a pessoa desenvolvente a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíproca e relacionamentos diádicos primários progressivamente mais complexos com as outras pessoas daquele ambiente (Bronfenbrenner, 1979: 163).

Devemos destacar, aqui, que a atitude dos adultos, ao permitirem que ela ajude os colegas em vez de executar a atividade proposta, favorece a interação social e o fortalecimento dos vínculos afetivos, facilitando que os colegas percebam que ela agora quer ajudar, conversar, brincar etc. O que queremos enfatizar é que o profissional precisa aprender a observar e a compreender a pessoa com quem está trabalhando, para agir de forma adequada.

Por milênios, o homem foi caçador. (...) Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (Ginzburg, 1989, p. 151)

Como descreveu Bronfenbrenner (1976/1994), é preciso examinar o ambiente conforme ele é percebido e experienciado pela criança desenvolvente.

Canguilhem (2002) enfatiza a importância de valorizar a competência a fim de facilitar novas adaptações. Sempre que se quer criar possibilidades para ampliar e aprofundar a capacidade de adaptação às novas normas em prol de uma melhor adaptação, encontramos uma inadequação por parte da pessoa com deficiência e, por isso, é tão necessário o trabalho de compensar esse déficit, minimizando e potencializando áreas de competência para favorecer estas novas adaptações. Para o autor, existe uma margem de possibilidades no organismo de todos os seres vivos, que o leva a produzir condições de enfrentamento da doença a partir do seu próprio sistema.

Outro aspecto importante está na aprovação pelos adultos e por seus pares, na sua tentativa de interação. Esse *feedback* das pessoas significantes repercute positivamente não só no processo de socialização, como também possibilita a criança perceber-se competente (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 1999; Krebs, 1995a, 2001; Casado, 2003; Slininger, Sherrill, Jankowski, 2000, Brittain, 2004; Narvaz e Koller, 2005;).

6.6- Oitavo ano no AMA. Laila fala e tem amigos

Pela necessidade de adequações na área física da Universidade, as atividades passaram a ser desenvolvidas no Prédio 5, o mesmo em que o programa fora iniciado em 1995. Trata-se de um prédio equipado com vários laboratórios, auditório, biblioteca, salas de dança e de ginástica. Como ocorre em todos os semestres, a equipe de acadêmicos também sofreu mudanças significativas e somente três permaneceram. Algumas crianças passaram para outra turma, para adequação às disciplinas. O programa não foi contemplado com recursos financeiros.

A transição no espaço físico gerou alguns problemas na condução das atividades. Laila passou a andar pelos andares do prédio, a entrar em praticamente todos os ambientes, a “participar” da rotina das pessoas. Tivemos que apresentá-la a professores, funcionários da limpeza, porteiros, bibliotecários, recepcionistas etc. É muito importante para ela sentir-se bem e interagir com o local, observação que nos remete a Barracho

(2001), para quem o espaço, suas propriedades, as pessoas que o compartilham e as atividades nele implicadas representam sistemas significativos para os indivíduos e influenciam as respostas ao meio físico.

É importante observar, nesta transição, como ela percebe o novo ambiente, como ela o enfrenta e a ocorrência de processos proximais neste novo ambiente modificado.

Para sintetizar este ano, foram escolhidas três atividades que refletiram as aquisições importantes, como as interações com os colegas, o desenvolvimento da linguagem e de facilidades na comunicação. Ocorreram várias situações de observações seguidas de imitação, mas também agressões aos colegas (dirigidas especialmente ao Ian) e aos adultos.

Laila mostra saber cantar, conhece a seqüência da música e reproduz os respectivos gestos. Também procura conversar com todos, se oferece para participar das atividades e agradece quando recebe alguma gentileza. Assim, pudemos observar diálogos em contexto.

As atividades selecionadas tiveram como tema o coelhinho da páscoa, sendo propostas atividades recreativas de baixa organização.

A primeira atividade, denominada Coelhinho Pegador, é uma brincadeira de pega-pega em duplas. Enquanto uma dupla é o “coelho pegador”, identificada pelo uso na cabeça de um arco com orelhas de coelho, as demais correm pela sala em fuga. Ao serem pegas, devem ficar congeladas e só podem voltar a correr se forem “salvas” pelos colegas. Por se tratar de uma atividade conjunta, o estabelecimento de díades é indispensável: é preciso regular as atividades pelos colegas. As ações e reações são dependentes das ações e reações dos colegas, o que exige a participação do grupo.

Episódio 12 - (00:15) Laila sai de foco e reaparece de mão dada com a acadêmica Mali. De repente, Léa corre para um lado e Laila para outro. Faz isso sorrindo e olhando para Léa. Durante a corrida, seus braços estão ao longo do corpo, relaxados e balançam de acordo com a corrida. Quando está prestes a parar de correr, Laila bate uma palma e

pára, olha para o lado; tira algo que estava em sua boca com um dedo de uma das mãos de forma sutil e o esfrega na calça. Neste momento, Eva (acadêmica ministrante) a chama para ser o coelhinho pegador. (00:15:52) “Mudou! Mudou! Agora a Laila é o coelhinho! Todo mundo tem fugir da Laila...a Laila vai contar até 10...conta!”, ela se desloca em direção a Eva, que coloca o arco de coelho na cabeça de Laila, que neste momento segura com as duas mãos nos punhos de Eva, como se estivesse ajudando-a a colocar o arco. Após Eva pôr o arco em Laila, imediatamente esta leva as duas mãos à cabeça para ajeitá-lo. Solta os braços e caminha, pára, ajeita o arco de novo, solta os braços, pára, olha para seus colegas que começam a correr dela. (00:16) Ao sinal de Eva, Laila corre para pegar alguém. Vai atrás de Léa. Durante a corrida, Laila constantemente leva uma das mãos à cabeça para ajeitar o arco. Ela consegue pegar Léa– só encosta uma das mãos em seu peito, diz: “Peguei!!” e prontamente coloca as mãos na cabeça para tirar o arco, porém, Eva se aproxima e diz para ela colocá-lo e correr para pegar mais gente. Laila faz rapidamente o que foi pedido. Pega Mat. que estava perto – com uma das mãos ela toca nas costas dele, e com a outra ela segura o arco. Faz isso sorrindo muito. Sai de foco. Aparece do outro lado da sala falando. Uma das mãos continua no arco e a outra ela encosta no peito de Eva. Caminha, coloca as mãos no arco e, desta forma vai pegar Iza; apenas toca em seu peito e diz: “Peguei!!”. Pára, olha para os lados; vê Mat e corre atrás dele e o pega com um toque em seu ombro. Vira-se para trás e Eva tira o arco de sua cabeça. Ian passa por ela, e Laila dá seis tapinhas em suas costas; olha para o lado, solta os braços ao longo do corpo, vira só a cabeça para o lado em que está a câmera e, sorrindo grita: “Iia, iia!!”.

Laila realiza a atividade conforme o solicitado, mostrando compreender sua dinâmica. Tem facilidade na execução e se esforça para manter o arco em sua cabeça, pois o objeto legitima o papel de coelhinho pegador. Quando pega o colega, se expressa oralmente de forma compreensiva. Com delicadeza, pega o colega com paralisia cerebral (que usa cadeira de rodas) e não perde a oportunidade de acariciar Ian, seu colega com síndrome de Angelman. As relações afetivas apresentadas nesse episódio evidenciam as mudanças de comportamento ocorridas nestes anos analisados.

Estas mudanças, que se iniciaram no sexto ano, manifestadas inicialmente na relação com a colega Mel, foram se intensificando ao longo do período analisado e se estenderam até Ian, com quem vivia em atrito anteriormente, muitas vezes sendo agredido por ela. A mãe relata que em casa Laila passou a questionar as atitudes agressivas do colega e quando a mãe responde que ele bate e morde porque é pequeno, ela responde que não, que ele é grande. Essas “conversas” evidenciam melhoras nos recursos pessoais: a capacidade de compreender as dificuldades dos colegas e, em consequência, de mudar a forma de agir com eles, apresentando interações sociais positivas. De acordo com Saarni (1999), isso significa a capacidade de discernir estados emocionais alheios.

A segunda atividade selecionada para esta análise (Estátua Dançante) permite observar o que acontece a cada início de semestre.

A transição dos acadêmicos e bolsistas resultou na manifestação tanto de disposições disruptivas (com agressões e atitudes equivocadas, como desarrumar o material, gritar, girar, impedir que o acadêmico trabalhe, pendurando-se, cutucando-o, chamando-o insistentemente) quanto de demandas negativas (escondendo o material, desrespeitando regras). Essas transições geram mudanças na percepção que a pessoa tem de si mesmo e dos outros, bem como nas relações que estabelece com outros significantes (Ceconello e Koller, 2005). Enquanto Laila não se adaptava ao novo grupo, esse comportamento se repetia, de forma insistente, nas aulas, indicando a necessidade de uma reorganização qualitativa, tanto do nível psicológico como do comportamental (Bronfenbrenner, 1986).

Na atividade Estátua Dançante, os participantes ficam dançando e caminhando para o outro lado da sala enquanto toca a música até que, quando ela pára de tocar, todos devem ficar imóveis, “em estátua”. Caso alguém se mexa, deve voltar para o local determinado para o início da atividade. O engajamento dos sujeitos possibilita desenvolver noções rítmicas e espaço-temporais.

Episódio 13: Laila aparece de mãos dadas com a acadêmica Mia, jogando-se no chão em decúbito dorsal. Ao vê-la no chão, professora Ângela pergunta à acadêmica Eva se vale se jogar no chão. Imediatamente, Laila se levanta, dá as mãos para Mia e fica parada,

apenas conversando com ela. A música toca, e de mãos dadas com Mia, Laila gira. (00:37) A acadêmica Mia gira junto, e, assim, elas vão girando pela sala. Laila sai de foco. (00:37:02) Laila se joga no chão, então a professora Ângela pergunta: “Mas vale assim Eva? Se jogar no chão?” e Eva grita de longe: “Laila! Laila!”. (00:37:53) Quando a música pára, Eva elogia: “Ahh! Agora tá bom hein?”. (00:38) Laila aparece girando sozinha, cutuca no ombro de Mir, que está à sua frente, e se afasta, girando, alternando a perna de apoio no solo. Joga-se em cima do acadêmico Tles, toca-o no peito e pede desculpas. Afasta-se de novo e volta a girar. Esbarra atrás de Tles de novo (propositadamente), cutuca-o e mais uma vez pede desculpas. Sai de foco. Continua girando, porém mais rápido.

Evidencia-se, no episódio 13, o trabalho da equipe em mantê-la motivada e realizando as atividades, até conseguir assumir seu papel diante do novo grupo e estabelecer vínculos capazes de sustentar um padrão de relações interpessoais em um ambiente modificado. Os comportamentos dos adultos, apresentados no episódio, que incluem perguntar, ajudar, responder, elogiar, são considerados por Bronfenbrenner (1996) importantes por tornarem as crianças capazes de atividades orientadas para a tarefa e atividades cooperativas.

Porém, deve-se enfatizar que, obviamente, um episódio não evidencia nada. Ao contrário, o olhar é que evidencia as coisas; diferentes olhares evidenciam coisas distintas, até mesmo opostas. Assim, neste episódio, algumas pessoas poderão enxergar apenas teimosia, resistência ou incapacidade de seguir regras, tendência a atrapalhar o grupo, enquanto outras valorizarão a compreensão das regras, as tentativas de colocá-las em xeque, a descontração e alegria, brincando e se desculpendo por ações que todos sabem intencionais. Teimosia ou bom humor? Incapacidade de obedecer ou capacidade de brincar com as regras? Tudo depende das concepções fundantes desse olhar, da concepção de sujeito, de ciência, de mundo.

É também esse olhar, que avalia ininterruptamente, que embasará o trabalho pedagógico. Um olhar em busca de possibilidades levará os professores, ao planejar atividades, a considerar a necessidade de introduzir atividades diversas que possibilitem aos

participantes, além de *aprenderem os movimentos*, ampliando a percepção e o domínio do próprio corpo, *aprenderem com o movimento*, interagindo com o maior número de colegas, desenvolvendo comportamentos e qualidade pessoais e sociais por meio de atividades motoras (Hellison, 1990, 1991, 2003), desafiadoras e que possibilitem também extravasar energias, expressar alegrias, tristezas, frustrações e experienciar sensações de sucesso (Klinta, 2001; Sherrill, 2004; Winnick, 2004; Neto, 2007a; Gallahue e Connelly, 2008)

A terceira atividade aqui analisada é a Brincadeira da Venda, que se propõe a desenvolver ações conjuntas e também a acuidade auditiva, a percepção sinestésica e a linguagem. Para isso, uma pessoa se posiciona, com uma venda nos olhos, no centro de um círculo formado pelos participantes. Enquanto a música toca, todos devem dançar e caminhar em círculo. Quando a música pára, todos param também, e a pessoa que está no meio aponta para alguém e pergunta: “Quem é?”. A pessoa apontada deve responder: “É o coelhinho da Páscoa!”; pela voz, a pessoa com venda deve adivinhar quem respondeu.

Episódio 14: (00:44:25) A acadêmica ministrante fala: “Pode colocar a música!”. Todos voltam a andar em círculos. Param. Eva aponta para Laila e pergunta: “Quem é?” Mia diz no ouvido de Laila o que ela tem de responder e, em seguida, Laila responde: “É o coelhinho da páscoa!” e espera quieta Eva adivinhar. Eva diz que é Bárbara. Laila fala: “Sou eu!”. Eva pergunta: “Acertei?” Laila responde: “Não!” e Eva pergunta: “Quem era?”. Laila levanta o dedo, aponta para si, e diz: “LAILA, MEU NOME!”. Eva pede para Laila tirar um papelzinho com castigo. Ela tira um papel do saco, abre e dá a Eva. (00:45) Laila observa, quieta; coloca uma das mãos na boca – a outra está dada a Maria. Eva entrega o saco na mão da Laila, para que ela o segure enquanto Eva cumpre o castigo. Laila fica imóvel observando Eva. Ao ver que todos aplaudem Eva, ela também o faz. Eva coloca a venda nela, que fica parada. Eva leva-a para o centro da roda. Eva pede para Laila ficar dançando ali: “Tem que fechar o olho, Laila!”, fala Léa, e Eva diz: “No meio, fica ai, dançando Laila!”. (00:46) Ela gira devagar, como todos os que estavam no centro da roda. Faz isso sorrindo. Coloca as mãos na venda, para levantá-la; inclina a cabeça para trás para enxergar. Pára a música, e Eva pede para Laila apontar para alguém. Ela pára, observa, e aponta para Bárbara. Pergunta: “Quem é?” e adivinha. Laila, ainda de venda, fica cutucando o ombro de Eva.

Nessa atividade, Laila assume todos os papéis necessários - a observadora, a que escolhe, a que executa, a que paga prenda- e os executa corretamente, em todas as etapas da atividade, na forma de atividade molar, em díades de observação (as díades observacionais que ocorrem são exigências das atividades – quando são dadas as instruções verbais para a atividade e as demonstrações, e nas situações em que era necessário esperar que seus pares executassem a atividade) e de atividade conjunta e díade primária. Responde adequadamente às perguntas referentes à atividade, feitas pela acadêmica ministrante e os auxiliares (“É o coelhinho da Páscoa!”) e, quando a acadêmica erra propositadamente, ela espera a fala correta. Antes identifica o erro e o nomeia, de forma clara; é perceptível a evolução de seu desenvolvimento. Também nesta atividade (o que não foi relatado no episódio transcrito), mostra sua evolução na linguagem oral, ao cantar a música do crocodilo acompanhada pelos gestos, como prenda, vibrando e dizendo a todos: “Fui eu, fui eu!” Laila pergunta de quem é a vez e agradece de forma educada quando recebe uma gentileza. São situações que se tornaram possíveis porque a “linguagem e a representação permitem codificar simbolicamente nossas experiências emocionais e comunicá-las” (Saarni, 1999, p.72). Para isso, é necessário ter constituído sua própria linguagem, que por sua vez será constituinte de sua subjetividade, de sua condição de sujeito; nesta condição, linguagem e subjetividade são perpassadas pelas emoções e pelos valores culturais, sendo, por sua vez, representativas da cultura em que a pessoa está inserida. No momento em que passou a usar a linguagem socializada – perguntando, respondendo, replicando e valendo-se da linguagem como meio de participação –, Laila favoreceu as suas interações sociais. Os episódios apresentados nos possibilitam dizer que, nessas atividades, Laila apresenta as interações proporcionadas quando uma pessoa estabelece uma relação, destacando-se que essas podem favorecer o desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1976/1996) ressalta que “o impacto desenvolvimental de uma díade aumenta como uma função direta do nível de reciprocidade, mutualidade do sentimento positivo e uma gradual alteração do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento” (p.59). O equilíbrio de poder oferece à criança oportunidade de aprender e de conceituar e enfrentar diferentes relações de poder. Para esse autor, “a aprendizagem observacional é facilitada quando o observador e a pessoa sendo observada vêm a si mesmos como fazendo uma coisa juntos” (p.59).

O aprimoramento da linguagem falada, de forma compreensível, possibilitou a Laila melhorar as interações com seus pares – anteriormente sempre relegada, passou a ser escolhida para brincadeiras –, vivenciar diferentes papéis e respeitar as regras estabelecidas no contexto. A partir da linguagem falada, ao fazer-se compreender, diminuíram as atitudes agressivas.

Evidencia-se o desenvolvimento em face de mudanças qualitativas nas interações (Bronfenbrenner, 2005), com pessoas, objetos, símbolos e contexto de atividade (Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999). Mudanças nos demais participantes também são provocadas, tornando-os mais receptivos às aproximações, mais atentos às palavras, gestos e atitudes dela, recebendo-a como amiga, escolhendo-a como par na dupla. Laila está no oitavo ano de participação no programa e somente a partir deste ano começa a ser escolhida pelos colegas.

Para Vygotsky (1991), a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala e isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criança, com a ajuda da fala, adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. Segundo esse autor, a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, seu próprio comportamento.

A maior mudança na capacidade da criança usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas, segundo Vygotsky (1991), acontece no momento em que a fala socializada é internalizada. Aí, ao invés de apelar para o adulto, a criança apela a si mesma; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intra-pessoal, além do seu uso interpessoal. O autor reforça ainda que, no momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas (que tenha sido usado previamente em relação a outra pessoa), e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. Para o autor, a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (Vygotsky, 1991).

Outro aspecto a ser salientado é que, durante as atividades, o estímulo à expressão verbal é uma constante. Aproveitamos todas as possibilidades de fazer as crianças interagirem através da linguagem, usando como estratégias atividades cantadas e

fatos que ocorreram no final de semana com as crianças (como ida a hotéis, restaurantes, passeios com os pais etc), eventos esportivos (jogo do time para o qual a criança torce), passeios feitos com a escola, aniversários, casamentos, enfim, tudo que os pais informem na chegada e que possa ser utilizado como estímulo às interações. Estas estratégias também promovem interações entre os participantes e possibilitam identificar interesses comuns e compartilhar experiências.

As atividades cantadas são realizadas praticamente em todas as aulas, com destaque para a música do Crocodilo (Anexo 4), cuja letra deve ser acompanhada com gestos, e posteriormente vai sendo retirada a letra, ficando só os gestos. Essa música foi apresentada ao grupo em 1997, e desde então, foi observada a aprendizagem de todos os participantes. Laila em especial, mostrou, ao longo dos anos, progresso em acompanhar a seqüência dos gestos. Iniciou pelo final, fazendo o último gesto da música e voltando até aprender a música e os gestos completamente. O aprendizado da letra acompanhou a aquisição da linguagem oral.

Alguns autores sugerem que as atividades motoras, quando articuladas às habilidades lingüísticas, podem “espalhar” seus efeitos motivacionais para aprendizagem da leitura. Argumentam que o impulso cinético abundante quando a criança se movimenta auxilia, não só na leitura, mas também na aquisição de outros conceitos de comunicação; outros afirmam que o estímulo envolvendo habilidades lingüísticas pode ser reforçado pela combinação da reação física total com algum tipo comunicação (Cratty, 1975).

A relação com os aniversários permite identificar outra mudança na evolução de Laila ao longo dos anos no AMA; esta mudança foi percebida especialmente neste oitavo ano.

Em uma aula, foi comemorado o aniversário do colega Mat, com paralisia cerebral. Foram convidados todos os pais e, como de costume, são ditos os nomes de todos os participantes. Este acontecimento está apresentado no episódio 15.

Episódio 15: A professora Ângela fala: “Pessoal! Esta senhora...esta jovem senhora é a Len, que é mãe de quem? Quem é a tua filha?”. Prontamente Laila responde: “Eu, eu!” e vai para perto de sua mãe,

que a abraça. Professora Ângela continua: “Oh, é a tua mãe, essa? (dirigindo-se a Laila) Essa é a Len, mãe da Laila!”(dirigindo-se ao grupo). Laila fica parada ao lado de sua mãe e só observa. Cutuca a sua mãe, fala com ela, observa em volta (01:07) [] (01:10-01:10:05) Ângela fala: “Atenção! Olha o bolo! Todo mundo aqui!” e Len comenta: “Que bolo mais lindo!”. Ângela pergunta: “A velinha? Cadê a velinha? O Mat. vai fingir que assopra! Atenção pessoal!”. Todos cantam parabéns para Mat., e Laila fica quieta aplaudindo. (01:10:30) Todos começam a cantar: “Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida... ehh.. Mat!” e Laila fala: “É pique, é pique!”, então todos começam: “É pique, é pique, é pique, é pique, é pique, é hora, é hora, é hora, é hora, é hora, rá-tim-bum... Mat., Mat., Mat..”. No final, Laila vai correndo dar um beijo em Mat., que a afasta dele. Laila insiste. Ela sai, toca na sua mãe, aponta para o bolo e sai de foco.

Este episódio foi escolhido com a intenção de mostrar a mudança ocorrida com a participante no mesotempo. Em todas as festas que ocorriam no programa, Laila sempre quis tudo para si: o presente, o refrigerante e o privilégio de soprar a vela. Nesse oitavo ano, como se pode perceber no episódio, ela canta “Parabéns”, vibra, bate palmas e sugere que todos cantem: “É pique, é pique!”. Para Bronfenbrenner (1979), a aprendizagem e o desenvolvimento “são facilitados pela participação da pessoa desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional” (60). É o amigo Mat quem faz aniversário, precisamos comemorar. A alegria manifestada nesta comemoração é ímpar, e se repete ao longo do ano para os demais amigos.

Em casa, a mãe relata que ela fala com frequência: “O Mat é meu amigo, eu gosto dele.” E, também, “Mãe, eu gosto de brincar com o Roq!”

O estabelecimento de vínculos afetivos proporcionado pelo engajamento em um programa de atividade motora adaptada dá a Laila motivos para continuar a frequentar, valorizar as amigas e ser aceita. Ela tem sua pertença no grupo, que se reúne para conversar e brincar. Participar das atividades significa conviver e trocar experiências.

Neste ano, as amizades com seus pares foram sendo fortalecidas e não mais apenas com os adultos (acadêmicos), como até então. Este é um aspecto importante, que favorece a aprendizagem. Bronfenbrenner (1979) salienta que “o impacto desenvolvimental tanto da aprendizagem observacional quanto da atividade conjunta será aumentado se alguma delas ocorrer no contexto de uma díade primária caracterizada pela mutualidade do sentimento positivo” (p. 60).

Eventos significativos ocorridos neste ano e relatados pela mãe indicam melhora no desenvolvimento. As mudanças ocorridas no comportamento se refletem nos demais ambientes. Em um hotel termal, Laila brincou na piscina com outras crianças, que pareciam *nem perceber que ela era diferente*, relatou a mãe. Quando as crianças saíram da água deixando as bolas (que pertenciam ao hotel), Laila correu atrás delas, entregando-lhes as bolas. Algo surpreendente, segundo a mãe. Tanto quanto quando se oferece para empurrar a cadeira de rodas da avó, que está, por problemas de saúde, morando temporariamente com a família.

Para Bronfenbrenner (1979/1994), a participação em vários ambientes possibilita vivenciar novos papéis, atividades e díades, o que favorece o desenvolvimento, principalmente quando as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis com as expectativas da pessoa. Para Krebs (1995a, 1995b), os papéis são designativos de posições sociais. O episódio exposto acima mostra que a transição de papel leva a modificações significativas de comportamento e que as mudanças no comportamento se transferem para outros ambientes, em outros momentos, apresentando a validade desenvolvimental sugerida por Bronfenbrenner (1996).

Em casa, ao chegar do programa, Laila envolve todas as pessoas na reprodução das atividades ali desenvolvidas. Canta, explica, orienta, corrige, fazendo exatamente como os professores do AMA. O pai comenta: “*Lá em casa ela é a professora!*”.

A trajetória de desenvolvimento de Laila apresenta avanços na linguagem e na socialização, com repercussões na aprendizagem. Ao envolver-se em diferentes ações com os colegas ou adultos, outros significantes, repercute em respostas positivas. Agora recebe aprovação dos pares, manifestadas pela aceitação como componente de um grupo.

Ela passa a ser escolhida pelos colegas e, quando tem a incumbência de escolher, sua decisão é acolhida.

Nas relações interpessoais, as díades observacionais que ocorrem são exigências das atividades, quando eram dadas as instruções verbais para a atividade e as demonstrações, e nas situações em que era necessário esperar que seus pares executassem a atividade. As díades de atividades conjuntas são a marca deste ano, e, durante as atividades, as relações interpessoais ocorrem na forma de expressões orais compreensíveis. São exemplos destas expressões: sugestões e dicas nas brincadeiras, questionamentos quanto à presença ou ausência dos colegas e acadêmicos, manifestações expressando suas emoções (“*tô feliz... hoje tô contente, con-ten-te!*”), pedidos para jogar, para ser a sua vez no jogo, para que joguem a bola para ela, para ter maiores oportunidades de participar, possibilitando maior envolvimento na atividade.

Outras formas de interação estão relacionadas aos recursos, como compreender que colegas seus, mais comprometidos física e mentalmente, necessitam de auxílio e, sem que ninguém a oriente ou solicite, este é o diferencial, percebe a necessidade e os ajuda, aproximando-os dos locais de atividades, entregando-lhes materiais e empurrando a cadeira de rodas, atitudes realizadas geralmente pelos acadêmicos auxiliares. Esses fatos contribuem para uma melhor interação com o grupo e significam, segundo Saarni (1999), o desenvolvimento de uma habilidade de competência emocional, a de ser solidário com o outro.

O que mudou ao longo do mesotempo analisado foram, sobretudo, as atitudes. Laila procura estar sempre interagindo com as pessoas e as estratégias de que se utiliza são cutucões, abraços, beijos e emissão de ruídos e gritos estridentes, realizando as atividades propostas concomitantemente.

Mais uma vez, devemos destacar que tudo se resume a uma questão do olhar que fundamenta a avaliação. Onde vemos desenvolvimento, evolução lingüística, cognitiva, afetiva, comportamental, outros poderão ver apenas a persistência dos gritos...

6.7- O nono ano no AMA. Laila mostra estabilidade

As aulas aconteceram no mesmo local do ano anterior. Dos acadêmicos, dois completam quatro anos no programa, um está no terceiro ano e há o ingresso de quatro novos integrantes na equipe.

As crianças são as mesmas, com o retorno de uma e a ausência de Ian. Laila sentiu falta do amigo. Ficava os primeiros minutos das aulas perguntando por ele, ia à janela e olhava para fora, esperando vê-lo. “Ian não vem? Vem sim, vem sim!”, dizia, apresentando estereotípias gestuais que indicavam ansiedade.

A estabilidade no desenvolvimento de Laila é sinalizada por continuar com os giros e gritos, os beijos, implicar com os acadêmicos novos, provocando, batendo, cutucando, pisando no pé. A implicância com os acadêmicos deixa de ocorrer ao longo do ano, quando ela se acostuma com eles, ao envolver-se nas atividades e nas tentativas de interações pessoais.

A primeira atividade escolhida para representar o nono ano e o desenvolvimento da participante é denominada Boneca de Lata, que consiste em alongamento com a música “Boneca de lata”, cantada por todos. Enquanto cantam a música, todos executam a seqüência de gestos recomendados pela letra, alongando partes do corpo. Essa atividade requer dos participantes a habilidade de reconhecer o esquema corporal.

Episódio 16 – a acadêmica Le. canta para que todos prestem atenção: “Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão, levou mais de uma hora pra fazer a arrumação, desamassa aqui pra ficar bom”. Ela segue explicando: “Aí vai repetindo e a gente vai mexendo todas as partes do corpo (indicadas pela música). A atividade começa, e Laila executa-a, prestando atenção na acadêmica ministrante, que dá o comando. Laila canta a música, repetindo as palavras da acadêmica ministrante. Também realiza os gestos executando corretamente a coreografia e, conseqüentemente, fazendo o alongamento. Aponta para cabeça e depois mexe o pescoço de um lado para outro, alongando. (00:04) Laila continua fazendo o possível para executar a atividade

corretamente e parece bastante participativa e empolgada. Até agora, era só teste, um treinamento. Então, a atividade se reinicia. Laila executa a atividade corretamente, apontando para o local indicado pela letra da música e depois mexendo, alongando o local pedido. Além disso, procura cantar a música (“...minha boneca de lata... no chão... uma hora!”), imitando e prestando sempre muita atenção na acadêmica ministrante, já que não conhece a letra e nem a coreografia. Laila não precisa de ajuda e nem de incentivo, pois copia a acadêmica ministrante Le. e a acadêmica Liv. ao seu lado, parecendo bastante empolgada para realizar a atividade. (00:05) Laila continua executando corretamente a atividade, da mesma forma, até o final. Quando a música acaba, Laila continua dançando e mexendo o corpo ainda executando a atividade.

A atividade motora e a comunicação estão interligadas quando vários tipos de gestos e movimentos acompanham a palavra falada (Cratty, 1975). Para Piaget (1993), o aparecimento da compreensão da linguagem ocorre na criança em conexão com atividades de movimento. Observa-se, nessa atividade, a capacidade de prestar atenção e de realizar a atividade. Era uma atividade nova, uma música desconhecida, Laila manteve-se atenta às informações da acadêmica ministrante. Procura acompanhar, cantando e realizando os gestos propostos pela letra da música. Diferente dos anos anteriores, não precisa de estímulos constantes, nem de ajuda. Apresenta autonomia para realizar a atividade e copiar a acadêmica ministrante Le. e a acadêmica auxiliar Liv, que está ao seu lado. Laila se mantém na atividade, indício de que adquiriu uma concepção mais ampliada do contexto, e também de que está motivada e é capaz de realizar as atividades. Aumenta sua normatividade, talvez dissesse Canguilhem.

Laila apresenta o papel esperado para a atividade – no caso, o da aluna que executa, apresentando respeito às expectativas das relações entre duas partes, aos parâmetros diádicos previamente estabelecidos anteriormente para a atividade: grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. Vivencia, assim, uma série de papéis frente a seus pares. Quanto mais capacidade para o desempenho de papéis, maior flexibilidade terá um indivíduo nas relações interpessoais, diz Moreno (1972). Aprendendo

o significado de cada um, muda o comportamento para atender às expectativas do ambiente, atribuindo a si o papel esperado pelos pares e assegurando assim o seu lugar.

A próxima atividade foi selecionada por mostrar a articulação entre o movimento e a linguagem e também as mudanças nas formas de comunicação. A proposta da segunda atividade foi “morto e vivo”, na qual todos deveriam se abaixar, quando a acadêmica ministrante falasse “morto”, ou levantar (ficando de pé), quando ela falasse “vivo”. Quem errasse iria para um outro círculo, que estaria realizando a mesma atividade. Tal atividade desenvolve conceitos espaciais e habilidades perceptivas motoras.

Episódio 17 – A acadêmica ministrante demonstra a atividade dando o exemplo de morto e se abaixando. Imediatamente Laila executa a atividade, imitando a acadêmica. Todos também se abaixam, como ela. O colega (00:06:10) Theonas inicia a atividade comandando todos. Ele fala “morto”, e Laila executa corretamente a atividade, se abaixando. Laila sempre segue a acadêmica Liv., ao seu lado. Em seguida, o colega fala “vivo”, e Laila levanta-se, executando corretamente a atividade. O colega fala novamente “morto” e Laila abaixa-se e espera o próximo comando. O colega aponta para a colega Bárbara, que não se abaixou, e todos dão risada. Laila também sorri. O colega fala “vivo”, e Laila, como todos, levanta-se. Também participa falando para o colega falar “vivo” novamente. O colega continua comandando a atividade falando “vivo” e depois “morto”, respectivamente, mais quatro vezes. Laila executa corretamente todas as vezes, sempre seguindo as acadêmicas. (00:07) O colega continua comandando, como antes, mais duas vezes e Laila executa corretamente. Troca-se o comandante da atividade, que passa a ser a auxiliar Ju. Enquanto isso, Laila conversa com a acadêmica Liv. e depois com a colega Bárbara. Quando a atividade recomeça, a auxiliar Ju. fala “vivo” e ameaça se abaixar. Laila, que prestava atenção em Ju., se abaixa, já que prestava atenção apenas no comando visual, e não no comando auditivo. Como errou, foi para o centro da roda.

A apresentação desta atividade ressalta que o desenvolvimento de Laila se expressa em sua habilidade para entender as idéias expostas por outras pessoas e, mais tarde, para expor suas idéias aos outros de forma autônoma e compreensível. Ela se

destacou dos demais, acertando e sugerindo variações na sua vez de comandar (como exemplo: morto, morto, vivo, morto, vivo, vivo). O que também significa modificação do conteúdo e do caráter da comunicação da criança com o seu meio, explicado pelo fato de ela não responder, automaticamente, à ação de um estímulo (Liublinskaia, 1979).

Também a percepção temporal pode ser identificada neste episódio. Para Frug (2001, p.40), “orientar-se no tempo é situar o presente em relação a um ‘antes’ e a um ‘depois’, e distinguir o rápido do lento. O ritmo é um fator de estruturação temporal que favorece a adaptação do indivíduo ao tempo”. Observa-se o engajamento de Laila na atividade, executando uma atividade molar, ou seja, com persistência temporal e significância, adequada ao tempo, associada à execução da tarefa, “morto-vivo”, levantando e abaixando sob instruções ritmadas da acadêmica ministrante, sempre seguindo a acadêmica auxiliar Liv. A reprodução do percebido não conduz apenas ao desenvolvimento da atenção, à exatidão do percebido ou ao enriquecimento do horizonte intelectual da criança, mas converte-se ao desenvolvimento mental da criança (Liublinskaia, 1979). Através de atividades assim, desenvolvem-se nas crianças a capacidade de observar, o saber olhar e ver, o saber ouvir. Desta forma o engajamento de Laila na atividade é precedido das díades de observação: ela presta atenção na explicação da acadêmica no início da atividade; no momento em que erra, vai para o centro da roda, lugar onde devem ficar os que erram, e continua a executar corretamente.

Neste nono ano de participação, as disposições desenvolvimentalmente geradoras se destacam. Laila conversa com adultos e com colegas. Quando fala, chama para si a atenção (dos participantes colegas e acadêmicos), expressando-se de forma compreensível, aparentemente para “se exhibir”. Diz: “Olha aqui, pessoal!”, chamando os participantes para verem o quanto ela executava corretamente. Apresenta interesse em aprender, uma demanda positiva. Também colabora e ajuda colegas, estando sempre atenta às bolas que caem, chutando-as em direção aos colegas. Brinca, e comemora com os colegas e acadêmicos as execuções corretas. Respeita as regras quando presta atenção na explicação da atividade. E, como nem tudo é perfeito na vida real, perturba, beija, grita, gira, chama repetidamente e desrespeita regras. Tudo isso reflete as mudanças e estabilidades ocorridas ao longo do tempo (Bronfenbrenner e Morris, 1998/1999).

A próxima atividade a ser comentada, e que reflete o desenvolvimento de Laila, constitui um jogo educativo do voleibol, **Katch**. O grupo é dividido em duas equipes posicionadas em lados opostos da sala, separadas por uma rede. A equipe deve passar a bola para todos os seus integrantes, e o último deve lançar a bola para o campo adversário, sem tocar na rede, tentando impedir que os adversários peguem. A outra equipe, ao receber, faz o mesmo. A equipe que lança no campo adversário sem que os componentes a peguem, ganha um ponto. Esse jogo educativo foi escolhido por incluir regras mais elaboradas e uma maior complexidade na execução, sendo, em função disso, denominado de atividade pré-esportiva (Krebs, 2000, 2001, 2007c). Permite observar as interações e a persistência dos participantes nas atividades que ao longo do tempo se configuram mais complexas.

O episódio 18, a seguir, apresenta o momento em que a acadêmica ministrante explica a atividade e faz a demonstração para o grupo. Na seqüência é apresentado o episódio da atividade propriamente dita.

Episódio 18 – (01:11:55) a acadêmica ministrante Le. fala: “Ó, a gente vai jogar Katch com a bola de vôlei.”. (01:12) Laila continua parada em um lado da sala, que foi dividida em duas partes, esperando o início da atividade. A acadêmica ministrante explica e Laila presta atenção. A acadêmica ministrante pede para que Laila jogue a bola para demonstrar a atividade: “Joga, Laila, pra mim a bola!”. Laila responde: “não”, então Léa fala: “Então eu vou pegar outra bola!” e, logo em seguida, Laila joga a bola para a acadêmica. (01:12:15) A acadêmica continua: “A gente vai passar a bola pelos três da equipe, contando: 1, 2, 3. Aí, o Mat passa para o outro lado tentando fazer ponto e vocês não podem deixar a bola cair no chão!”. Mat. passa a bola e derruba a rede, e Theonas fala: “Ponto para nós!”. (01:12:50) Quando Mat. joga a bola e derruba a rede Laila fala: “Que meleca! Que cagada!”.

Episódio 19 – Laila continua observando a atividade e sorri bastante, divertindo-se. (01:13) Ela continua observando todos e esperando a atividade recomeçar oficialmente. Reúne-se com sua equipe para escolher o nome. Le. alerta: “Vamos tentar não tocar a bola na rede,

tá?”. (01:13:19) A acadêmica ministrante fala: “Ó, eu não coloquei o nome das equipes, porque nós vamos nos reunir e colocar o nome das equipes, tá bom?”. Theonas sugere: “Brasil X Argentina!”. (01:14) Laila continua reunida com sua equipe para escolher o nome. Aguarda a outra equipe escolher, parada junto com sua equipe. (01:15) Continua aguardando a atividade começar. Fala, junto com sua equipe, o grito de guerra e se posiciona para começar o jogo. O jogo começa e Laila observa a outra equipe passar a bola. (01:15:52) Le. diz para a equipe da acadêmica Ju.: “Vai, começa com vocês!”. (01:16) Laila continua observando e esperando a sua vez. Incentiva o colega Roq, pedindo para que ele jogue a bola para ela. (01:17) Laila recomeça o jogo, jogando a bola para acadêmica ministrante. Comemora com sua equipe abraçando a acadêmica Liv., quando a colega Car. faz ponto. (01:17:54) Laila comenta: “Quase!”, quando Theonas deixa escapar a bola pelas mãos. (01:18) A equipe adversária recomeça o jogo, e Laila observa atenta. Laila fala o nome da colega para ela jogar a bola: “Ô, Bárbara!”. Recebe a bola e passa para o outro lado. Sai sorrindo e comemorando com a acadêmica Le. e falando: “Peguei! Peguei!”. (01:19) Continua observando o jogo, atenta, sempre sorrindo bastante, empolgada. Acaricia a cabeça do colega Mat quando ele recebe uma bolada na testa. Também pede desculpa para o colega, embora não tenha culpa. (01:20) Continua esperando a atividade recomeçar e grita três vezes. Recebe a bola da acadêmica Liv. e passa para a acadêmica ministrante. Continua atenta ao jogo e fala: “Filha da polícia!”. Repete mais três vezes esta frase. Laila abraça e beija Mat. falando: “Desculpa! Desculpa!”. (01:21) Continua atenta ao jogo, enquanto os colegas passam a bola. Sorri e bate palma, bastante empolgada com os colegas. Incentiva o colega Theonas falando “Valeu, Theonas.”. Recebe a bola da equipe adversária e passa para o colega Mat. O colega não consegue pegar e por isso Laila apanha novamente a bola, que cai no chão.

Este episódio possibilita perceber melhoras nos recursos de competência, e também que as formas de comunicação utilizadas para as interações são compreensíveis. Laila se expressa através de palavras de incentivo aos colegas, em observações quanto ao

desempenho da equipe na atividade e fazendo solicitações referentes ao contexto. Outras formas apresentadas são quando Laila interage com os colegas, vibrando em forma de comemoração, abraçando e batendo palmas a cada conquista e execução correta (agora sem machucar os colegas), e quando vibra com o grito de guerra da sua equipe.

Gallahue (2000) diz que as atividades motoras oferecem aos educadores oportunidades de encorajarem a socialização positiva em seus alunos. Por meio dos jogos a criança pode desenvolver a sensibilidade, a imaginação criadora, a observação, a socialização, a rapidez de reflexos, a responsabilidade, a organização, o domínio do esquema corporal, as habilidades físicas e vocais, o espírito crítico, a desinibição, a capacidade de resolver problemas etc. (Beltrame, 2000, Gallahue, 2000; Sherrill, 2004, Winnick, 2004; Neto, 2007a; Guedes, 2007).

A atividade descrita tem também como objetivo mostrar o que Bronfenbrenner (1990) considera uma das proposições cruciais para o desenvolvimento positivo, e que vem ocorrendo ao longo dos anos da participação de Laila no programa: o engajamento em atividades progressivamente mais complexas e recíprocas, que exigem o cumprimento de regras e situações pré-estabelecidas (a seqüência nos passes, o raciocínio rápido e lógico para evitar que o grupo adversário pegue a bola, a precisão das jogadas), com pessoas com quem tenha desenvolvido apego, por um período longo de tempo. Esses fatores podem estar se refletindo em um desenvolvimento em diferentes dimensões: intelectual, emocional, social e moral.

Em uma aula, quando os alunos foram estimulados a exercitarem a autonomia, propondo as atividades para aquele dia, Laila se destacou dos demais assumindo a liderança nas sugestões, descrevendo e demonstrando as atividades, corretamente, para o grupo. Este momento rico aponta, no conjunto, o processo de interação que vem ocorrendo ao longo dos anos, e o respeito que os colegas têm agora em relação a ela, prestando atenção à sua fala e aceitando suas sugestões, independente do fato de ela ser assessorada pelo acadêmico ministrante, como forma de “organizar” a seqüência da descrição da atividade. Este evento sinaliza, mais uma vez, a competência de Laila e o reconhecimento desse atributo por seus pares.

O papel que a pessoa exerce, e os modos como o exerce, podem ter quase um “poder mágico” de alterar a maneira como a ela é tratada, como ela age, o que ela faz.

A autonomia para as diversas atividades que Laila realiza em casa é um aspecto que se destaca em seu processo de desenvolvimento ao longo dos anos. Isto facilita as atividades cotidianas e dá muita alegria aos pais, familiares e amigos. Laila está bem mais organizada com as suas roupas e brinquedos, realiza pequenas tarefas domésticas quando a mãe não está presente, como varrer a casa, secar a louça e preparar o lanche, deixando tudo organizado. Também está sempre atenta ao horário da medicação – pergunta aos pais se está na hora e seleciona o medicamento a ser ingerido. Assumiu, desta forma, a responsabilidade pela medicação, com a supervisão constante dos pais. Esta competência (proteção) de engajar-se efetivamente nas atividades, assumindo diferentes papéis, pode ser apreendida como a capacidade de interagir com sucesso e de influenciar os diferentes contextos dos quais participa, sendo capaz de engajar-se em padrões de atividades cada vez mais complexas.

Estas, segundo estudiosos, são possíveis de serem conquistadas pelo engajamento em programas de atividade motora (Hellison, 1990, 1991a, 2003; Pedrinelli, 1994; Hutzler e Sherrill, 1999; Hastie e Buchanan, 2000; Hutzler, Fliess, Chacham e Auweele, 2002;).

Quanto às atividades escolares, Laila passou a ter aulas particulares em casa, com a mesma professora da escola especial, para maior comodidade dos pais e atendimento diferenciado (eles, agora, moram permanentemente na casa de praia). Os avanços na leitura, escrita e expressão oral são observados a cada dia. Ela retomou a terapia da linguagem, com a mesma profissional que a atendia aos quatro anos. Segundo os pais, a fonoaudióloga ficou surpresa com o desenvolvimento alcançado (anteriormente era difícil trabalhar, porque ela mordida muito).

Nos diferentes ambientes freqüentados pela família, Laila é gentil com todas as pessoas, cumprimentando-as com abraços e beijos, de forma adequada, e respeitando as exigências do contexto. Uma conquista importante, relatada pela mãe.

O desenvolvimento da Laila é identificado nas relações com o mesossistema e é expresso nas palavras dos pais, que não escondem a satisfação: *“Eu sei que minha filha melhorou muito no AMA, ficou mais sociável, falante, respeitadora, só coisas boas aconteceram depois que ela entrou. Ela adora e se não vier morre.”* E comentam os progressos alcançados:

“eu não sei o que foi que ajudou a nossa Laila, se foste tu aqui, com este programa maravilhoso, se foi a Tânia (escola especial), se fui eu, ou o Armando. Só sei que nossa filha melhorou muito, muito, em todos os aspectos: na linguagem, na educação, no comportamento, tem amigos e está muito feliz. É uma mocinha, é uma mocinha!”(mãe de Laila 2004).

6.8-O Décimo ano no AMA. Laila gira feliz

No último ano da análise aqui apresentada, aconteceu a maior transição de todo o período, modificando os elementos do microsistema. Os acadêmicos, que participavam do programa há anos, finalizaram o curso e/ou estão em programa de pós-graduação (mestrado e doutorado); as disciplinas vinculadas ao programa (Educação Física Especial, Educação Física para Grupos Especiais e Estudos Individuais) não estão sendo ministradas pela professora responsável pelo programa (a própria pesquisadora, afastada para o doutorado); e, para completar, não conseguimos bolsas da Universidade.

A fim de viabilizar a oferta do programa, foram convidados a ministrar as atividades professores vinculados ao curso de graduação e seus eventuais monitores, assessorados pela coordenadora do programa, e bolsistas voluntários, sem a formação adequada. No segundo semestre, dois acadêmicos voluntários já haviam passado pelo processo de formação, com pelo menos três semestres de experiência no AMA.

Os alunos com deficiência são os mesmos dos anos anteriores, exceto a ausência de Bárbara (com síndrome de Down), que participava do programa havia dez anos, e a presença de duas novas alunas.

Ao longo destes dez anos de participação (macrotempo), Laila mostra ser capaz de tornar cada vez mais complexa a sua relação com o ambiente e com as pessoas. Esta transição possibilitou perceber sua capacidade de adaptar-se a diferentes situações e contextos (Koller, 1999). Ao contrário do que havia ocorrido em situações anteriores com pessoas desconhecidas, ela não testou os professores, envolvendo-se nas atividades desde o princípio, atendendo as solicitações e assumindo os papéis esperados.

As quatro atividades escolhidas para representar o décimo ano de participação de Laila no programa foram extraídas da aula que teve como tema “Dança”. Estas atividades foram ministradas pelas professoras do grupo de dança da UFSC. Como estratégia para conhecer o grupo, foi proposto a todos, na atividade 1, que, sentados no chão, formando um círculo, se apresentassem (falando o nome), com um movimento simultâneo dos pés, estimulando a criatividade, reforçando conceitos espaciais e encorajando a verbalização. Na variação 1, na mesma posição anterior, sentados em círculo, todos são estimulados a fazer movimentos com os pés (dançar com os pés) ao ritmo da música.

Episódio 20 – Todos estão sentados em círculo no chão. Laila observa os colegas fazerem a atividade, ela ri. Novamente olha para Túl, inclina seu tronco para a direita e se encosta no ombro dele, mas logo se ergue e continua observando os colegas, sorrindo, por vezes. (00:05) Quando chega a vez dela, olha para Nar, depois para Túl., então, apóia seu corpo sobre as mãos colocadas logo atrás das nádegas, ergue suas pernas flexionadas; mas, antes de fazer o movimento, ela encosta em Túl. e pára tudo para pedir-lhe desculpas, passando a mão no braço dele (onde havia encostado). Ela sorri, se prepara novamente erguendo os pés e bate um pé no outro quatro vezes, falando “Laila”. Depois olha para Túl. e sorri. Observa-o fazer, depois se vira para Na. e cutuca na perna direita dela. Ainda sorrindo, ela se inclina para a direita e mexe na perna esquerda de Ve., que está sentada do lado direito de Túl. Ve. puxa seus pés, esquivando-se. Todos estão esperando que Cla. faça. Laila segura os pés de Cla. e bate-os um no outro (três vezes), mostrando a ela como deve fazer o movimento. Bate outras duas vezes um pé no outro, depois encosta seu pé direito no pé esquerdo de Túl., que olha para ela e depois afasta o pé dela com a mão.

Este episódio foi escolhido por refletir o desenvolvimento crescente de Laila. Como os demais, ela observa os colegas realizarem a atividade proposta. Enquanto todos esperam que a aluna Cla. (com deficiência mental) faça a atividade, Laila identifica a dificuldade da colega e toma iniciativa de ajudá-la: coloca suas mãos nos pés de Cla. e movimenta-os da forma correta, conforme solicitado pela professora. Ninguém havia percebido a dificuldade da colega, mas Laila sim. Uma atitude inusitada e ainda mais surpreendente, em função da delicadeza com que foi realizada, delicadeza que transparece na forma como olha para a colega. Tão diferente dos primeiros anos... Essa interação – ocorrida em um ambiente real da vida de Laila, com particularidades físicas, sociais e simbólicas que favorecem o envolvimento em padrões de interação e atividades mais complexas – pode ser vista como constituinte de um processo bidirecional e recíproco, uma vez que requer acomodação mútua entre o indivíduo em constante desenvolvimento e as propriedades dos diferentes ambientes que o envolvem (Bronfenbrenner, 1979).

O fato de Laila evoluir para a díade de atividade conjunta reforça o pensamento de Bronfenbrenner (1979). Afirma o autor que:

Diferenças na performance cognitiva entre grupos de diferentes culturas ou sub-culturas são uma função da experiência, no curso de crescimento, com os tipos de processos cognitivos que existem em uma dada cultura ou sub-cultura em um período particular da história (Bronfenbrenner, 1992: 208).

Diz ainda:

os atributos da pessoa mais apropriados para a modelagem do seu desenvolvimento, são os modos de comportamento ou crenças que refletem uma orientação ativa, seletiva e estruturada para com o ambiente e/ou tende a provocar reações oriundas do ambiente. (Bronfenbrenner, 1992: 223).

Neste episódio, as disposições desenvolvimentalmente geradoras ocorreram quando Laila se prestou a ajudar a colega com dificuldades na compreensão da atividade. Evidenciando melhoras nos recursos, observa, identifica a dificuldade que a colega tem em

compreender o exercício, dispõe-se a ajudar e efetivamente ajuda. Este fato também evidencia o que Bronfenbrenner (1979/1996) define como desenvolvimento, que “envolve uma mudança nas características da pessoa, uma mudança que não é nem efêmera nem ligada à situação; ela implica uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço” (p.28).

A atividade seguinte, “estátua dinâmica”, com suas variações, denominadas espelho e sombra, permite que o aluno preste atenção às relações com os colegas, de forma a mover-se em cooperação com o outro, sempre atendendo ao ritmo da música.

Episódio 21 – (00:16) Laila flexiona o corpo para um lado e para outro, com movimentos simultâneos dos braços. Agora ela flexiona demais o corpo para a esquerda e cai no chão. Estende a mão direita para que Nar. ajude-a a levantar, e Nar. ajuda-a. Agora ela flexiona muito o corpo para o outro lado (direita) e também cai no chão, mas levanta-se sozinha. Laila flexiona as duas pernas juntas com as mãos na cintura, e começa a saltar como um sapo (uma vez). Laila está parcialmente fora de foco, mas dá para ver que ela flexiona o tronco até encostar-se em Nar. e que ergue a perna direita para trás. Sai de foco. Reaparece movimentando-se, depois se aproxima de Nar. e lhe dá um beijo no rosto. Sai rapidamente de foco e reaparece parada, olhando para Nar. Dá um passo para a direita, depois um para a esquerda e salta como um sapo (uma vez). Nar imita-a. (00:17) Laila inclina o tronco para a esquerda e sai de foco. Reaparece, inclina o tronco para a direita, Nar. imita-a. Laila ri, inclina novamente o tronco para a direita até encostar as mãos no chão e fica nesta posição um momento. Nar. a imita. Agora parece que é Nar. quem vai comandar os movimentos. Nar. balança os braços para um lado e para outro. Laila a imita sem muita vontade, Nar. se aproxima dela para corrigi-la. Agora Nar. coloca ambas as mãos atrás do corpo e fica dando passos para um lado e para outro, depois começa a fazer movimentos com os braços também.

A atividade do Episódio 21 é um exercício de reciprocidade, a primeira propriedade em qualquer relação diádica, especialmente no curso de uma atividade conjunta. O que A faz influencia B e vice-versa. As atividades são coordenadas entre os

participantes da díade, e isso favorece a aquisição de habilidades interativas e a evolução de um conceito de interdependência, passo considerado importante por Bronfenbrenner (1976/1996) no desenvolvimento cognitivo. A reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si. A interação entre duas pessoas pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a uma maior perseverança no engajamento progressivo, em padrões de interação cada vez mais complexos. Como resultado, geralmente há uma aceleração do ritmo e aumento da complexidade dos processos de aprendizagem (Bronfenbrenner, 1996).

Porém, há um outro dado que deve ser ressaltado: a constante alegria de Laila, permeando suas ações, suas relações... Laila parece usar cada vez mais intensamente, e mais adequadamente, sua intuição “baixa”, para identificar modos de agir e interagir... Identifica sinais, pistas, no ambiente e nas pessoas que a circundam e joga o jogo com propriedade...

Na próxima atividade selecionada, denominada “Roda de dança”, novamente a criatividade e necessidade da relação com o colega são indispensáveis. Em círculo, cada um vai fazendo um passo que os demais vão imitando, tornando-se necessário regular a sua atividade pelas ações propostas pelo colega e pelo grupo, sempre atendendo ao ritmo imposto pela música.

Episódio 22 – Professora Vrk aponta para o lugar de Laila e fala que ela deve fazer a atividade ali. Professora Ângela fala que agora é a Laila. Laila pára de girar um momento. (01:07) Ela olha para os colegas na roda. Nar. insiste que Laila se movimente, então, de repente, Laila volta a girar. Laila gira com a mão na cintura (cinco vezes). Laila passa pelo meio da roda, pára um momento, segura-se nos ombros de San. e fala algo para ela. Depois volta a girar (cinco vezes) e esbarra na Professora Vrk, que estava do outro lado da roda. Laila ri, pede desculpas e volta a girar. Ela ocupa todo o espaço da roda, girando. Professora Vrk fala: “Deu! Deu!” e corre na direção de Laila. Mas Laila continua girando mais um pouco, cutuca Luc. e continua girando. Professora Ângela vai em direção a Laila, falando que agora é o Mat..

Laila realiza as atividades imitando os colegas. Quando é sua vez, adota o giro como modelo a ser copiado. Dança girando, sorridente, acompanhando o ritmo da música. Todos a acompanham. Enquanto gira, dançando, cutuca quem passa por perto, sorrindo. Exterioriza a dança, assume o giro como manifestação da dança – aquele mesmo giro característico que, para nós, atrapalhava a aula! O giro é internalizado e expresso como uma ação significativa, um elemento da dança. Talvez, até esse momento, nós, envolvidos no AMA, não tivéssemos compreendido que uma das formas encontradas por ela para participar de forma significativa das aulas era girando, que significava dançar, correr, brincar, engajar-se nas atividades, ou seja, ela se apropria de uma ação e esta se torna uma ação significativa. Agora, no momento que tem a oportunidade, “o poder” de escolher um modelo a ser copiado por todos os participantes, elege o que tem de melhor, o que faz com perfeição e alegria: o giro.

A participação em uma interação diádica oferece a oportunidade de aprender a conceitualizar e a lidar com as relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida.

Para Bronfenbrenner (1996) o equilíbrio de poder é significativo ainda em outro aspecto, mais dinâmico, pois há evidências sugerindo que uma situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento; em outras palavras, quando essa pessoa recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação. As díades de atividade conjunta são especialmente adequadas para esse processo desenvolvimental. Estimulam a criança a conceitualizar e manejar relações de poder. As díades de atividade conjunta oferecem uma oportunidade ideal para efetuar uma transferência gradual de poder.

Os acontecimentos ao longo do macrotempo possibilitaram mudanças e discontinuidades na pessoa desenvolvente e apresentam o AMA como um contexto de desenvolvimento primordial, pois possibilitou a Laila oportunidade de observar e se engajar em padrões de atividades conjuntas progressivamente mais complexas. Fizeram parte deste ambiente pessoas com conhecimentos e características diferentes, com as quais ela

desenvolveu um relacionamento emocional positivo. Também foi dada a ela oportunidade, recursos e encorajamento para se engajar em atividades com autonomia, demonstrando as habilidades e conhecimentos aprendidos, o que também configura o AMA como um ambiente de desenvolvimento secundário (Bronfenbrenner, 1979).

Os eventos significativos deste ano foram vários, como o ingresso de uma aluna nova, Cla., com deficiência mental e 14 anos de idade. Cla. assiste à novela *Malhação*, é fã do ator principal, e por todos os lugares em que anda, carrega uma quantidade enorme de revistas com o “Guilherme”. Anda toda arrumada, com roupas da moda, salto alto (sandálias do tipo plataforma) e brincos. É muito “mandona”: “*cala boca, Laila!; sai, Laila!; fica quieta, Laila! Anda, Laila!*”. No AMA, ficamos esperando que Laila reagisse “às ordens” da Cla. Ela surpreendeu a todos, mantendo a educação, o respeito e algumas vezes “obedecendo” a amiga.

Quanto à influência de outras pessoas na vida de Laila, a mãe relata que uma das melhores coisas que poderia ter acontecido para Laila foi o ingresso de Cla. As duas ficaram amigas, se telefonam, freqüentam a casa uma da outra. Por conta disso, Laila passou a assistir a novela das 17 horas, a ficar atenta aos horários de início, inclusive da novela das 18 horas, que no AMA chamávamos “da Serena”, influenciando todos os participantes. Na hora de pagar “prendas”, a música da *Malhação* era cantada por alguns; outros cantavam e ensaiavam em casa a música “da Serena”, para fazer a apresentação no AMA. Outros imitavam os personagens do núcleo caipira da novela. Desta forma, o ingresso de Cla. influenciou, de modo agradável, todos os participantes e as relações pessoais, internas e externas ao AMA.

A presença de Cla. modificou todas as pessoas e interações pessoais, modificando o próprio programa. O coletivo não se resume à somatória de individualidades, nem os indivíduos são meramente partes integrantes de um conjunto maior. Cada pessoa constitui uma totalidade em si, que por sua vez é constituinte de uma totalidade maior, coletiva, modificando-a, ao mesmo tempo em que é por ela constituída e modificada. Do mesmo modo, o ingresso e a saída de cada um dos participantes criava um outro AMA, novo, diferente de todos os anteriores. O AMA aqui apresentado só existe porque Laila é um de seus constituintes.

As influências do contexto no desenvolvimento da criança são bastante discutidas na literatura (Giles–Corti e Donovan, 2002; Brownell e Gifford-Smith, 2003; Sheridan, Buhs e Warnes, 2003; Loovis, 2004; Margas, Fontayne e Brunel, 2006); destaque-se que a identificação social em um grupo leva a modificações na auto-estima; fazer parte de um grupo é também envolver-se emocionalmente com ele e seus integrantes.

Outro progresso observado pelos pais foi que Laila passou a se interessar por calçados. Seus pais comentam orgulhosos que ela permaneceu quatro horas no *shopping* procurando a sandália que queria. Ficaram tão felizes com esta atitude que nem reclamaram do preço absurdo do modelo escolhido... Aumentou também o uso de bijuterias. Brinca de “desfilar”, vestindo suas roupas e desfilando para os pais.

Bronfenbrenner (1979/1996) salienta que a qualidade do relacionamento de uma díade depende da existência e da natureza de diferentes relacionamentos com outras pessoas, capazes de funcionar como uma rede de apoio. Neste caso, os profissionais do AMA atuam como mediadores, assim como os pais que se envolvem e assistem os programas na TV e estimulam seus filhos a identificarem personagens e músicas, a fim de cantarem como prenda nas atividades do programa.

Este envolvimento dos pais e a comunicação entre os ambientes são fatores importantes, passíveis de intensificar os processos proximais; as crianças aprendem a letra das músicas, se “apresentam” são aplaudidas, valorizadas por seus pares. Henderson e Berla (1994) dizem que os pais podem ajudar suas crianças, tanto em casa quanto na escola, ressaltando ainda que, quando a família está envolvida com a educação, cuidado e atividades de sua criança, ela se envolve, com mais persistência, nas atividades, apresentando melhor evolução em seu desenvolvimento.

Esses acontecimentos, manifestados em díades de atividades conjuntas e atividades molares nos permitem pensar que Laila está sendo cada vez mais capaz de realizar atividades de crescente complexidade, conforme modifica a sua percepção do ambiente imediato e manejar e alterar o seu meio de acordo com seus desejos e necessidades.

Para Bronfenbrenner (1979/1994) as atividades molares são importantes quando apresentadas por outras pessoas no ambiente, e elas se constituem em uma fonte importante de efeitos diretos do meio ambiente sobre o crescimento psicológico, ou por envolvê-la em uma participação conjunta ou por atrair sua atenção.

Outro evento de significativo que merece destaque está relacionado a uma agressão, ocorrida durante a festa de aniversário do Ian, no programa. Ful. (autista) quando menos se espera, se joga sobre a Laila, puxando seus cabelos. Todos os acadêmicos correm, para tirá-la da situação, e ela se mantém bem quietinha, deitada no chão, falando baixinho: “*solta Ful, solta*”. Chora baixinho, enquanto eu a ajudo a manter-se abaixada e segurando os cabelos dela, próximo aos punhos do Ful. e os acadêmicos tentam fazer o Ful. soltá-la. Levou vários minutos, parecendo uma eternidade. Quando terminou, com os olhos cheios de lágrimas, pediu que eu arrumasse o cabelo e beijasse a cabeça, no local onde doía. Esta foi, talvez, o maior sinal de sua capacidade de superar adversidades nestes dez anos.

Outro evento importante que interferiu no comportamento de Laila foi a cirurgia da mãe. Ela ficou triste em estar longe da mãe no período de hospitalização. Comentava com expressões de choro e teve inúmeras crises de ausência (sensações de formigamento de um dos lados do corpo e contrações na face e membros superiores, com movimentos estereotipados e deslocados, desordens de movimentos, podendo responder durante a crise) (Mauerberg-decastro, 2007).

As mudanças e transições que ocorreram ao longo deste ciclo de dez anos na vida de Laila evidenciam melhora importante em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Waters e Sroufe citado por Pellegrini (1991) consideram hábeis (competentes) as pessoas capazes de utilizar as suas forças pessoais e ambientais para atingir um desenvolvimento adequado e construíram uma escala: 1) a criança contribui nas situações (questionando ou respondendo; 2) reconhece a oportunidade ou demanda para responder; 3) possui um repertório para respostas alternativas; 4) está apta a escolher alternativas apropriadas para situações específicas; 5) está motivada a responder; 6) pode persistir em suas interações e modificar suas respostas de acordo com que a situação demanda e, 7) finalmente, quando está apta para decidir rapidamente quando utilizar certos tipos de comportamentos.

Para apreender, por outro ângulo, as mudanças que ocorreram no engajamento de Laila nas atividades, abro um parêntese para apresentar, de forma sucinta, a evolução do tempo de permanência na atividade proposta. No início da participação no programa, ela ocupava-se com atividades que fugiam dos nossos objetivos. Dos noventa minutos de duração da sessão, ela permanecia engajada em menos de 10% nos primeiros cinco anos. O tempo de envolvimento foi progredindo consideravelmente nos anos seguintes, chegando a 27% no sexto ano, 58% no sétimo, 70% no oitavo, 75% no nono e 88% no décimo.

Estes números ficam sem sentido se analisados separadamente, porque o engajamento nas atividades ao longo do tempo foi aumentando tanto quanto foram se modificando as características de Laila, favorecendo a ocorrência dos processos proximais, aumentando o grau de complexidade, provocando modificações no ambiente, nas pessoas, na forma, no conteúdo, nas forças atuantes etc...

É impossível afirmar qual fator foi o mais importante; inviável pretender isolar e mensurar a importância de cada um, visto que ocorreram juntos, constituíram um conjunto não passível de ser apreendido a partir de suas partes.

É impossível pretender identificar em que ponto ocorreu a mudança, ou porque ocorreu... Mesmo que pudéssemos perceber este ponto, seria ilusório, pois a transformação de Laila não ocorreu em um ponto, mas foi um processo que se estendeu pelos dez anos aqui estudados.

O conjunto dos acontecimentos, ao longo do tempo, provocou essas mudanças. E elas continuarão a existir porque Laila existe e continua seu desenvolvimento...

É impossível identificar um único componente do AMA, nestes dez anos de história entrelaçados com Laila, como o mais importante. O AMA é assim porque se funda em complexa trama de referenciais teórico-epistemológicos, formando um tapete com desenhos que podem ser vistos por quem se dispuser a olhar o ser humano sem a pretensão de classificar e excluir, enxergando suas possibilidades e não suas limitações.

Outras Lailas virão e nós continuaremos a recebê-las no AMA.

Porque toda criança é capaz de aprender e todo professor pode ser capaz de ensinar.

7- UM INTERVALO DE TEMPO...

Foi longo o caminho percorrido para a realização deste trabalho... Caminho longo e de sucessivas e infindáveis buscas...

A busca por formas de trabalhar com crianças com deficiência é anterior à própria criação do AMA, quando ainda nem pensava em viver em Florianópolis. Pensado o programa, surgia uma nova busca, agora por modos de compreender essas crianças em contexto de atividade motora adaptada e dos elementos importantes para esse trabalho. Concomitantemente, a busca por modos de formar profissionais para trabalhar com essas crianças, formar profissionais com outros olhares, ensinar a ver a criança como pessoa que merece a oportunidade de, entre amigos, desenvolver-se. Esse profissional teria que ser também ele especial; deveria olhar as crianças com deficiência como crianças, apenas crianças, sem adjetivos... Era preciso instituir um novo olhar, um olhar de possibilidades, que nos conduziria a acreditar no potencial latente da criança e, conseqüentemente, a acreditar que poderíamos ensinar e elas poderiam aprender.

Precisávamos então de uma teoria. A opção pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, se deve às possibilidades de compreender o processo de desenvolvimento da criança em contexto, no ambiente natural, e extrapolar para outros ambientes freqüentados pela criança, sempre com o respeito às características da pessoa desenvolvente.

Nascia o AMA... E as buscas continuavam, sempre se ampliando.

Anos depois, iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, vinculado ao Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

Era um novo patamar de minhas buscas.

O tema de pesquisa, já carregava comigo há muito tempo, embora não o vislumbrasse por inteiro. Cheguei disposta a estudar o AMA, a “provar” que o programa era ótimo e a teoria de Brofenbrenner melhor ainda.

Aí, o baque: a teoria não precisava ser confirmada, existia por si... E o AMA, bem, esse precisava ser muito bem analisado, para encontrar seus alicerces, fugindo da armadilha de querer “demonstrar” qualquer hipótese. Era necessário apenas apreender e compreender. Apenas?

Tive que aprender a me desapegar das certezas e respostas prontas e anteriores, para encontrar minhas perguntas. Tive que ousar ler autores desconhecidos, com linguagens, de início, herméticas e opacas, vencer a segurança do já sabido para partir em busca de novos campos de conhecimento...

Até que me senti em condições de enfrentar o desafio posto por Carlo Ginzburg, de que nenhuma teoria é capaz, sozinha, de formar diagnosticadores, avaliadores ou investigadores. É preciso mais, muito mais, especialmente a disponibilidade para encarar o imprevisto e valorizar o inesperado.

Aí, me senti com licença para tecer minha própria trama de referenciais teóricos e epistemológicos, como um tapete, ou uma partitura musical, que desse significado para minhas opções.

Pude então ir me aproximando de meu objeto de pesquisa. Não mais a teoria de Bronfenbrenner, mas os processos proximais que acontecem no AMA, seus fundamentos teóricos, os fios que fui tramando para chegar aos desenhos ou acordes atuais.

O tempo foi um aliado neste trabalho. Tive o tempo necessário para aprender, para ensinar e para (me) transformar. A melhor face do tempo é quando ele nos mostra que podemos errar para aprender a construir; podemos observar, conduzir, provocar e esperar os eventos; podemos identificar mudanças pequenas, mas importantes. Mudanças, essas, que no conjunto se transformaram em grandes conquistas. Independente do longo tempo que levaram para ocorrer.

Como medir o significado de dez anos? Depende de para quem seja esse significado. Para Laila, um tempo enorme. Para uma instituição como o AMA, um breve intervalo.

Mas, e para mim? Tive, enfim, a coragem de olhar e ver meu real objeto de pesquisa: minhas práticas, minhas opções, minha história pessoal e profissional, acadêmica e afetiva. O entrelaçamento não é apenas das histórias de Laila e do AMA, mas também da minha própria.

Não sou, aqui, apenas a pesquisadora de um estudo distante e externo a si, a narradora da história de crianças e instituições. Afinal, acontecimento é “*o que me acontece*” e experiência é “*o que se me passa*”, nas palavras de Jorge Larrosa (2004).

O tempo exerceu um efeito fundamental, nos fundindo a todos na mesma liga: as crianças, acadêmicos, familiares, bolsistas e funcionários, somos todos participantes, integrantes de um mesmo projeto coletivo. Somos agentes atuantes e transformadores.

Ao resgatar a condição de sujeito das crianças e jovens com quem venho trabalhando nestes anos todos, resgatei minha própria condição de sujeito. Somos sujeitos, datados e situados.

Laila e eu, os objetos desta pesquisa. Laila e eu, resgatadas como sujeitos.

Enfim, pude perceber que minha busca era apenas uma, sempre a mesma, embora oculta sob diferentes máscaras. Buscava a mim mesma, como sujeito histórico, agente social de mudança e capaz de transformar e deixar minhas marcas em meu espaço - tempo.

Sei, agora, que o trabalho no AMA continua, continuará, porque sempre haverá pessoas que precisam aprender a olhar pessoas que precisam ser olhadas como pessoas.

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams RC, Daniel NA, Mc Cubbin, Rullman L. Jogos, esporte e exercícios para deficiente físico. 3.ed. São Paulo: Manole; 1985. 464p.

Barracho C. Psicologia Social, Ambiente e Espaço. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 98p.

Beltrame TS. O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos. [Tese- Doutorado]. Santa Maria (RS): Unversidade Federal de Santa Maria; 2000.

Block ME, Obrusnikova I. Inclusion in Physical Education: A review of the Literature From 1995-2005. *Adapt Phys Act Q* 2007; 24: 103-124.

Block ME, Zeman R. Including students with disabilities in regular physical education: effects on no disabled children. *Adapt Phys Act Q* 1996; 13: 38-49.

Bogdan R, Biklen S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto; 1994. 335p.

Brittain I. Perceptions of disability and their impact upon involvement in Sport for people with disabilities at all levels. *J Sport Soc Issues* 2004 Nov; 28(4): 429-52.

Bronfenbrenner U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Dev* 1974; 45: 1-5.

Bronfenbrenner U. Contexts of child rearing – problems and prospects. *Am Psychol* 1979a Oct; 34(10): 844-50

Bronfenbrenner U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press; 1979b. 330p.

Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology* 1986; 22(6): 723-42.

Bronfenbrenner U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In: Bolger N, Caspi A, Downey G e Moorehouse M. *Person in context: developmental process*. Cambridge: Cambridge University Press; 1988. p 25-50.

Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In: Vasta R. Six theories of child development. Annals of child Development. Greenwich, CT: JAI Press 1989. p.185-46

Bronfenbrenner U. What do families do? *Family Affairs* 1991 Win/Spr; 4(1): 1-6.

Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In: Vasta R. Six theories of child development. Six theories of child development: Revisad formulations and current issues. London: Jessica Knigsley Publishers; 1992. p. 187-49.

Bronfenbrenner U. The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In: Worzniak RH, Fisher KW, orgs. Development in context: Acting and thinking in specific environments. Hillsdale: Erbaum; 1993. p. 3-44.

Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. International Encyclopedia of Education, 1994. vol 3. p. 1643-47

Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In: Moen PM, Elder GH, Luscher K. Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development. Washington: American Psychological Association; 1995a. p. 599-18.

Bronfenbrenner U. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: Moen PM, Elder GH, Luscher K, orgs. Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development. Washington: American Psychological Association; 1995b. p. 619-47. V.1

Bronfenbrenner U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. 267p.

Bronfenbrenner U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models and operational models. In B. Friedmann B & Wacks T (Orgs) Conceptualization and assessment of environment across the life span . Washington: American Psychological Association; 1999. p. 3-30.

Bronfenbrenner, U. The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage Publications; 2005 p. 3-15

Bronfenbrenner U, Ceci SJ. Nature - Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychol Rev* 1994; 101(4): 568-86.

Bronfenbrenner U. Crouter A. The evolution of environmental models in developmental research. In: Kessen W & Mussen PH (Ed). *Handbook of child Psychology: history, theory and methods*. New York: Wiley 1983; p. 357-414.

Bronfenbrenner U, Evans G. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development* 2000; 9: 115-25.

Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental process. In: Damon W Lerner RM (org.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York, NY: John Wiley & Sons. 1998.v1, p. 993-1027.

Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental process. In: Pedro JG, org. *Stress and violence in Childhood and Youth*. Lisboa: Editora Universidade de Lisboa; 1999. p. 21-95.

Brownell CA, Gifford-Smith ME. Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice. *J School Psychol* 2003; 41: 305-10.

Bueno JGS. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ; 1993. 142p.

Burgos MS, Krebs RJ, Koehler J. O jogo espontâneo em contextos informais interpretado pela teoria dos sistemas ecológicos. *Cinergis* 2001 Jul/Dez; 2(2): 59-74.

Canguilhem G. *O normal e o patológico*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2002. 307p.

Casado CCC. Rejeição social: preconceito do grupo ou falta de habilidade do indivíduo? In: Figueiredo F, org. *O caráter interdisciplinar da pesquisa*. Belém: UEPA, 2003. p. 42-53.

Cecconello AM, Koller SH. Ecological insertion in community: a methodological proposal for studying families under risk situation. *Psicol Reflex Crit* 2003; 16(3): 515-24.

Cecconello AM, Koller SH. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo das famílias em situação de risco. In: Koller SH, org. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005. p. 267-291

Coelho I. O professor do ensino regular frente o processo de inclusão do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais [Monografia-Especialização]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 1998.

Coie KD, Terry R, Wright V. The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boy's plays grounds. *Child Dev* 1991; 62: 812-26.

Copetti F. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: um olhar orientado pelo modelo bioecológico. Rio de Janeiro: LECSU; 2007. p. 235-47.

Copetti F., Krebs RJ. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: Koller SH, org. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005. p. 67-89

Cozby PC. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas; 2003. 456p.

Cratty BJ. *A inteligência pelo movimento*. Rio de Janeiro: Difel Editorial 1975. 192p.

Cratty BJ. *Perceptual and motor development in infants and children*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1986.

Daunic AP, Smith SW, Brank EM, Randall DP. Classroom-based cognitive-behavioral intervention to prevent aggression: Efficacy and social validity. *J School Psychol* 2006; 44: 123-39.

Demo P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Editora Autores Associados; 1999. 86p.

Dodge KA, Landford JE, Burks VS, Bates JE, Pettit GS, Fontaine R, Price JM. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Dev* 2003; 74(2): 374-93.

Dunn JC, Dunn JGH. Psychosocial Determinants of Physical Education Behavior in Children with Movement Difficulties. *Adapt Phys Act Q* 2006; 23: 293-09.

Dunn JM, Sherrill C. Movement and its implication for individuals with disabilities. *Quest* 1996; 48: 378-91.

Dunst CJ, Leet HE. Measuring the adequacy of resources in households with young children. *Child Care Hlth Dev* 1987; 13: 111-25.

Dunst CJ, Leet HE, Trivette CM. Family resources, personal well-being, and early intervention. *J Spec Edu* 1988; 22: 108-16.

Dunst CJ, Trivette CM, Hamby D, Pollock B. Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps. *J Early Intervention* 1990; 14: 204-18.

Elkonin DB. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martin Fontes; 1998. 447p.

Evans WG, Gonnella C, Marcynyszyn LA, Gentile L, Salpekar N. The role of chaos in poverty and children's sociemotional adjustment. *Psicol Sci* 2005; 16(7): 560.

Evertson CM, Green JL. La observacion como indagacion y método. In: Wittrock MC. *La investigación de la enseñanza*. 1.ed. Barcelona: Paidós Educador; 1988. p. 303-390.

Fernandes MR, Neto C, Morato P. Jogo e Interação Social. In: Neto C. *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH; 1997. p. 71-82.

França C, Zuchetto AT. Comportamento social de portadores de Síndrome de Down em contexto de atividade motora adaptada. *Rev SOBAMA* 2004 Dez; 9(1): 15-24 .

Frostig M, Maslow P. *Educación del movimiento*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana; 1984. 214p.

Frug CS. Educação motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal. São Paulo: Plexus; 2001. 108p.

Gallahue DL. Development Physical Education for Today's Children. 3o. ed. Doboque:Wm. C. Brown/Benchmark; 1996. 610p.

Gallahue DL. Educação Física Desenvolvimentista. Cinergis 2000 Jan/Jun; 1(1): 7-17.

Gallahue DL, Ozmun JC. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2.ed. São Paulo: Phorte; 2003. 641p.

Gallahue DL, Donnelly FC. Educação Física Desenvolvimentista. Sao Paulo: Editora Phorte; 2008.

Garbarino J. Book Reviews – The ecology of human development: experiments by nature and design. Children and Youth Services Review 1980; 2: 433-37.

Gesell AL. A criança dos 0 aos 5 anos. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1989. 392p.

Gifford-Smith ME, Brownell CA. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. J School Psychol 2003; 41: 235-84.

Giles - Corti B, Donovan RJ. The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. Social Science and Medicine 2002; 54: 1793-1982.

Ginzburg C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras; 1989. 281p.

Grenier M. A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive Physical Education. Adapt Phys Act Q 2006; 23: 245-60.

Grenier M. Inclusive Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionist. SOBAMA J 2007 Dec; 12(1): 160-65.

Guedes MGS. O jogo e a criança. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU; 2007. p. 67-90.

Hassandra M, Goudas M, Chroni S. Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise* 2003; 4: 211-23.

Hastie PA, Buchanan AM. Teaching responsibility through sport education: prospects of coalition. *Res Q Exercise Sport* 2000; 71(1): 25-35.

Hawley PH. Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International J of Behavioral Develop* 2002; 26(2): 167-76.

Hellison D. Physical education for disadvantaged youth. *JOPERD* 1990 Aug; 61(6): 36-37.

Hellison D. Goal and strategies for teaching education. USA: Human Kinetics; 1991a. p.165.

Hellison D. The whole person in physical education scholarship: toward integration. *Quest* 1991b; 43(3): 307-18.

Hellison D. Teaching responsibility through physical activity. 2.ed. USA: Human Kinetics; 2003. 164p.

Hellison D, Templin TJ. A reflective approach to teaching physical education. Champaign: Human Kinetics; 1991.

Henderson AT, Berla N. A new generation of evidence: the family is critical to student achievement. Washington, DC. Center for Law and Education. 1994. 174p.

Hutzler Y, Filles O, Chacam A, Auweele Y. Perspective of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapt Phys Act Q* 2002; 19: 300-17.

Hutzler Y, Sherrill C. 1999. Disability, physical activity, psychological well-being and empowerment: A life-span perspective. In: Lidor R. Bar-Eli M (Ed.), *Sport psychology: Linking theory and practice* Morgantown: Fitness Information Tecnology; 1999. p.281-300.

Hutzler Y, Sherrill C. Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapt Phys Act Q* 2007; 24: 1-20.

Klinta C. Autoconfiança, comunicação e alegria do movimento através do movimento Sherborne - “Relation Play”. São José dos Campos: Univap; 2001. 118p.

Kodish S, Kulinna PH, Martin J, Pangrazi R, Darst P. Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapt Phys Act Q* 2006; 23: 390-09.

Koller SH. Violência doméstica: uma visão ecológica. In: AMENCAR, UNICEF org. Violência doméstica. Brasília, DF: UNICEF; 1999. p. 32-42.

Kooij RVD, Hurk W. Relations between parental opinions and attitudes about child rearing and play. *Play & Culture* 1991; 4: 108-23.

Krebs RJ, org. Desenvolvimento Humano: Teorias e Estudos. Santa Maria: Casa Editorial; 1995a. 270p.

Krebs RJ. Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano. Santa Maria: Casa Editorial; 1995b. 128p.

Krebs RJ. O jogo e o desenvolvimento da consciência espaço-temporal da criança. In: Krebs RJ, Copetti F, Beltrame TS, et al. In: Perspectivas para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Edições SIEC; 1999. p. 197-07.

Krebs RJ. Considerações organizacionais para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. *Cinergis* 2000 Jan/Jun; 1(1): 1-38.

Krebs RJ. A Teoria dos Sistemas Ecológicos propostos por Bronfenbrenner como um paradigma para a educação física. In: Maria da Graça Souza Guedes (Org.) *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana; 2001. p.179-192.

Krebs RJ. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos sistemas ecológicos. In: Krebs RJ, Copetti F, Beltrame TS, Pinto RF, orgs. *Os processos desenvolvimentais na infância*. 1.ed. Belém: GTR; 2003. p. 91-04.

Krebs RJ. A teoria Bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. *Inclusão* 2006; 2(2): 40-45.

Krebs RJ. Desenvolvimento infantil: uma breve apresentação de algumas teorias emergentes. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU; 2007a. p. 9-27.

Krebs RJ. O modelo da especialização motora. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU; 2007b. p. 225-33.

Krebs RJ. O jogo infantil e a teoria dos sistemas ecológicos. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU; 2007c. p. 105-19.

Krebs RJ, Vieira L, Beltrame TS. Desenvolvimento humano: uma área emergente da ciência do movimento humano. Santa Cruz do Sul: UNISC; 1996. 110p.

Krebs RJ, Copetti F, Beltrame TS. Uma releitura da obra de Urie Bronfenbrenner: a teoria dos sistemas ecológicos. In: Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Editora Palotti; 1997a. 191p.

Krebs RJ, Copetti F, Beltrame TS. Os modelos de pesquisa no estudo do desenvolvimento em contexto. In: Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Editora Palotti; 1997b. 191p.

Kunz E. Uma abordagem com a fenomenologia. Rev Movimento 2000; 6(12): 1-8.

Ladd GW. Peer relationships and social competence during early middle childhood. Annu Rev Psychol 1999; 50: 333-59.

Larrosa J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004. 207p.

Lebovici & Diatkine. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes Médicas; 1988. 63p.

Leontiev A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário; 1978. 350p.

Leontiev A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky L, et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ícone; 1992. p. 19-142.

Lienert C, Sherrill C, Myers B. Physical educators concerns about integrating children with disabilities: across-cultural comparison. *Adapt Phys Act Q* 2001; 18: 1-17.

Lisboa C, Koller SH. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: Koller SH, org. Ecologia do desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005. 437p.

Liublinskaia AA. Desenvolvimento psíquico da criança. Lisboa: Editorial Notícias; 1979. 393p.

Loovis ME. Behavioral disabilities. In: Winnick JP. *Adapted Physical Education and Sport*. USA: Human Kinetics; 2004. p. 195-07.

Löwy M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 6ª. ed. São Paulo: Cortez Editora; 1998. 220p.

Lüdke M. André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986. 99 p.

Luria AR, Yodovich FI. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987. 101p.

Luzuriaga I. La inteligencia contra sí misma. Madrid: Biblioteca Nueva and Madrid Psychoanalytical Association; 1987. p. 126

Manoel E. A criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária. In: Krebs RK, Ferreira Neto CA, editores. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Nova Letra Editora; 2007. p. 187-99.

Manoel EJ. Atividade motora e qualidade de vida: uma abordagem desenvolvimentista. In: Barbanti VJ, Amadio AC, Bento JO, Marques AT, orgs. *Esporte e Atividade Física: Interação entre rendimento e qualidade de vida*. 1.ed. São Paulo: Manole; 2002. 349p.

Manoel EJ, Connelly KJ. Variability and stability in the development of skilled actions. In: Connolly, KJ e Forssberg H (Ed). Neurophysiology and neuropsychology of motor development. London: Mac Keith Press; 1997. p. 286-318.

Margas N, Fontayne P, Brunel PC. Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise* 2006; 7: 235-47.

Mauerberg-deCastro E. Atividade Física Adaptada. *TECMEDD* 2007. 595p.

Mead GH. Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972. 360p.

Mead M. Adolescência y cultura em Samoa. Buenos Aires: Editorial Abril, 1945. 272p.

Moraes NA, Koller SH. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: Koller SH, org. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005 p.91-107.

Moreira FWS. Concepções de normalidade e patologia na educação especial. *Espaço* 2003; (18): 21-27.

Moreno JH. Análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona: INDE Publicaciones; 1994. 184p.

Moreno JL. Fundamentos de la sociometria. Buenos Aires: Editorial Paidós; 1972. 443p.

Moysés MAA. A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: Mercado de Letras; 2001. 264p.

Narvaz MG, Koller SH. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: Koller SH, org. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005. p. 51-65.

Neto CAF. O Desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: LECSU; 2007a. p. 91-03.

Neto CAF. O jogo e os quotidianos de vida da criança. In: Krebs RJ, Neto CAF, orgs. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU; 2007b. p. 121-36.

Oberteuffer D, Ulrich C. Educação Física: manual de princípios para estudantes de Educação Física. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 1977. 375p.

Olivier ACSC, Zuchetto AT. Perfil dos portadores de síndrome de Down de Florianópolis-SC. Anais do II congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano Sobre Síndrome de Down; 1997; Brasília,DF. p. 204-08.

Papalia DE, Olds SW, Feldman. Desenvolvimento humano. 8ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2006. 888p.

Pedrinelli VJ. Pessoas portadoras de deficiência mental e a prática de atividades motoras. In: SESI-DN. Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: SESI-DV; 1994. p. 52-63.

Pellegrini A. Applied child study: a developmental Approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; 1991.

Pellegrini AD, Smith PK. Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. Child Dev 1998 Jun; 69(3): 577-98.

Piaget J. A linguagem e o pensamento da criança. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1993. 212p.

Piaget J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus; 1994. 302p.

Powell DR. Parents and programs: early childhood as a pioneer in parent involvement and support. The care and education of america's young children: obstacles and opportunities. 1991: 91-110

Saarni C. Competência emocional e autocontrole na infância. In: Salovey P, Sluyter D. Inteligência emocional da criança. Rio de Janeiro: Campus; 1999. p. 54-95.

Sandstrom M, Coie JD. A developmental perspective on Peer Rejection: Mechanisms of Stability and Change. *Child Dev* 1999 Jul/Aug; 70(4): 955-66.

Sasaki RK. Atualizações semânticas de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Rev Naci Reability* 2003; 43: 9-10.

Sayers LK, Cowden JE, Sherrill C. Parent's perceptions of motor interventions for infants and toddlers with Down Syndrome. *Adapt Phys Act Q* 2002; 19(2): 199-19.

Scattone D, Wilczynski SM, Edwards RP, Rabian B. Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *J Autism Dev Disord* 2002 Dec; 32(6): 535-43.

Serpa Jr OD. Indivíduo, organismo e doença: a atualidade de “o normal e o patológico” de Georges Canguilhem. *Psicologia Clinica – Pós-graduação e pesquisa*. 2003; 15(1) p.121-135.

Sheridan SM, Buhs ES, Warnes ED. Childhood peer relationships in context. *J School Psychol* 2003; 41:285-92.

Sherrill C. Adapted physical activity, recreation and sport – crossdisciplinary and lifespan. Boston,MA: Willian C Brown/McGraw Hill; 2004 p. 783

Shogan D. The social construction of disability: the impact of statistics and technology. *Adapt Phys Act Quart*, 1998; 15: 269-77

Slininger D, Sherrill C, Jankowski CM. Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapt Phys Act Q* 2001 Apr; 17(2): 176-21.

Smith A. Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *J Sport Exercise Psy* 1999; 21: 329-50.

Smith A. Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise* 2003; 4: 25-39.

Tani G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Rev Paul Educ Fís* 1991; 5(1/2): 61-9.

Tani G. A criança no esporte: implicações da iniciação esportiva precoce. In: Krebs RK, Ferreira Neto CA, editores. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Nova Letra Editora; 2007. p. 213-44.

Tani G, Manoel E, Kokobun E, Proença JE. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1998. 150p.

Taub DE, Greer KR. Physical activity as a normalizing experience for school-age children with physical disabilities. *J Sport Soc Issues* 2000; 24: 395-414.

Thomas JR, Nelson JK. Métodos de pesquisa em atividade física. 3.ed. Porto Alegre: Artmed 2002. 424p.

Ullrich-French S, Smith AL. Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise* 2006; 7: 193-14.

Valsiner J. Culture and the development of children's action: a theory of human development. 2.ed. New York: J. Wiley; 1997. 364p.

Vasconcelos ATM. Stress da vida e destino da mente. In: Krebs RJ, Copetti F, Beltrame TS, Ustra M. Perspectivas para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Ed. SIEC; 1999 p.19-46.

Vazou S, Ntoumanis N, Duda JL. Peer motivational climate in youth Sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise* 2006; 6: 497-16.

Vogler EW, Koranda P, Romance T. Including a children with severe cerebral palsy in a physical education: a case study. *Adapt Phys Act Q* 2000; 17(2): 161-75.

Vygotsky LS. A formação social da mente – O desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores. 2.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora; 1991. 168p.

Winnick JP. Educação física e esportes adaptados. São Paulo; Manole; 2004. 553p.

Wittrock MC. La investigación de la enseñanza. 1.ed. Barcelona: Paiados Educador; 1988. 431p.

Zuchetto AT. AMA- Atividade Motora Adaptada. Anais do I Congresso da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada SOBAMA; Campinas, São Paulo; 1995. 126p.

Zuchetto AT. Motor Activity an Alternative to Disabled Individuals. Book of Abstracts, International Seminar; Research on Teaching and Research on Teacher Education; November 21-24; Lisbon; 1996a. 105p.

Zuchetto AT. Theory and Practice: Experience in Especial Physical Education. Book of Abstracts, International Seminar; Research on Teaching and Research on Teacher Education; November 21-24; Lisbon; 1996b. 106p.

Zuchetto AT. Atividade motora adaptada: relato de experiências. Anais do 1º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde e 7º Simpósio de Pesquisa em Educação Física; Florianópolis, Santa Catarina; 1997. p. 38-39.

Zuchetto AT. Comportamentos sociais esperados e ocorridos em um contexto de atividade motora adaptada por um portador da Síndrome Rubinstein-Taybi e surdez relacionados aos atributos pessoais. In: Reunião Anual da SBPC. [periódico on line]. 2006; 58. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra>.

Zuchetto. AT. Personal attributes influencing social development in people with disabilities. Book of Proceedings 16th International Symposium of Adapted Physical Activity ISAPA; 2007 Jun 24-28; Rio Claro, São Paulo; 2007. Journal of the Brazilian Physical Activity; Suppl: 216-20.

9- ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O programa ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA AMA é desenvolvido na UFSC desde 1995. E oferece a comunidade de portadores de necessidades especiais da grande Florianópolis um programa de atividades motoras (dança, recreação, atividades na água e esportes), nas segundas e quartas feiras em dois horários, sendo as sessões de 1h 30 minutos. As atividades são ministradas pela professora Angela T. Zuchetto e os Acadêmicos do Curso de Educação Física que freqüentam as disciplinas Educação Física Especial, Atividades Físicas Para Grupos Especiais, Estudos Individuais e Seminário de Monografia. Todas as aulas são filmadas e posteriormente analisadas, para avaliarmos as atividades, o desempenho e a evolução dos participantes. Portanto estudar e acompanhar o desenvolvimento de crianças com deficiência é um dos objetivos do programa por acreditar que o envolvimento em atividades físicas possibilita as crianças um ambiente favorável para desenvolver sua independência, controle pessoal e responsabilidade social.

Estamos realizando uma pesquisa para verificar o desenvolvimento dos participantes que frequentam um programa de atividades motoras.

A coleta de dados será realizada em diferentes etapas:

Para a caracterização dos participantes será aplicado um questionário aos pais.

Para observar o desenvolvimento será utilizado filmagem das aulas com duração de 1 hora e relato das mesmas utilizando-se de um registro cursivo.

Na coleta de dados, serão selecionadas filmagens de aulas no Programa Atividade Motora Adaptada-AMA, que contenham atividades variadas (dança, atividades rítmicas, atividades esportivas e recreativas, aula temática), desde 1995.

SE TIVER ALGUMA PERGUNTA A FAZER ANTES DE DECIDIR PARTICIPAR,
SINTA-SE A VONTADE PARA FAZÊ-LA

EQUIPE: Profa. Angela Teresinha Zuchetto

Florianópolis,de..... de.....

Meu nome é..... RG

Residente à rua..... fone.....Cidade

Responsável por.....idade..... anos

Certifico que tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido de todos os itens pela professora responsável Angela T. Zuchetto, estou plenamente de acordo com a realização deste trabalho. Assim, autorizo e garanto a minha participação no trabalho proposto, bem como a publicação dos resultados desde que preservados a identidade.

No caso de desistência liguei para o número 3318558/3318530/3319462. A qualquer momento, mas sei que três faltas consecutivas, sem justificativa me excluem do programa.

No caso de denúncias liguei para o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa 3788-8936

Assinatura.....

data.....

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE INGRESSO AO PROGRAMA

Para a caracterização da Criança-Adolescente Participante do estudo, e informações necessárias para o início no programa

Entrevistado (a):.....

Entrevistador (a): Angela T. Zuchetto

Local/Data:.....

1.Nome:_____ Idade:_____

Data de nascimento: ___/___/___

2.Endereço:_____ N.º _____ Apto _____ Bairro:_____

Cidade:_____ Estado:_____ CEP _____ - _____ Fone:_____

3.Idade da Mãe quando o filho em questão nasceu: _____ N.º de pessoas na família:_____

4.Deficiência:_____ Síndrome: _____

5.A mãe teve alguma complicação no parto? _____ Qual? _____

6.A criança passou por cirurgias? _____ Qual? _____

7. A criança tem alguma alergia? _____ Qual ? _____

8. A criança tem ou teve alguma doença? _____ Qual? _____

9. A criança toma algum remédio? _____ Qual? _____

10. Atividade da Mãe:_____ Grau de instrução: _____

11.Atividade do Pai:_____ Grau de instrução: _____

12.Renda familiar:

() até 5 salários mínimos

() de 11 à 20 salários mínimos

() de 6 à 10 salários mínimos

() de 21 à 30 salários mínimos

() 31 salários mínimos ou mais

13. Eventos familiares (Em média quantas horas por dia estão com seu filho em casa).

Pessoas	Dia útil	Sábado	Domingo
Pai			
Mãe			
Irmãos			
Avós			
Tios			
Amigos			
Não familiar			

14. Ordem de nascimento na família:

Ordem	Nome	Ano de nascimento	Sexo	Idade da mãe
1º filho				
2º filho				
3º filho				
4º filho				

15. De acordo com o desenvolvimento neuro-psico-motor, (incluindo linguagem expressiva e receptiva) com que idade em meses:

16. Frequentou alguma instituição que realizava estimulação precoce: _____ Duração: _____
Onde: _____

17. Educação: _____

18. Trabalha? _____ Onde? _____ Com que? _____

19. Atividades de Vida Diária (AVD):

(1) Sim (2) Não

() higiene pessoal () controle de esfínteres () alimentar-se sozinho

() vestir-se parcialmente sozinho () vestir-se totalmente sozinho () tomar medicação

() ler

sai de casa sozinho caminha pega ônibus sozinho faz compras

20. Participa de outra atividade, além do A.MA? _____ Qual (is)? _____

Onde? _____ Quantas vezes por semana? _____

21. Atividades que gosta de fazer fora do AMA: (numerar em ordem de preferência)

22. Quais os programas seu filho mais assiste na televisão?

desenhos animados propagandas filmes
 seriados telenovelas programas infantis
 documentário Outros

23. Quais esportes gosta de praticar? Em quais participa de competições?

(P) Pratica (C) Compete

futebol tênis natação
 voleibol basquete handebol
 Outros. Quais? _____

24. Indique os lugares que seu filho frequenta nas suas atividades de tempo livre, bem como o número de horas com que o faz, quem o acompanha e se acontece em dias úteis, no final de semana ou em ambos.

Locais de atividades	Dia útil	Fim de semana	Companhia (nomear)	Número de horas/dia
Parque infantil				
Praça pública				
Rua				
Clube				
Teatro				
Cinema				
Praia				
Casa dos parentes				
Outros				

25. Ordene pelo número de horas as atividades esportivas e artísticas que seu filho (a) realiza semanalmente, fora da escola, instituições, e do AMA.

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

26. Indique se o seu filho (a) participa regularmente sob orientação de alguém, em alguma das seguintes atividades:

1. () escotismo	7. () aprender informática
2. () ir ao cinema	8. () visitação a museus
3. () catequese	9. () espetáculos esportivos
4. () outras atividades	10. () outros espetáculos
5. () passear	11. () mais de uma atividade
6. () visita a exposições	12. () todas as atividades

27. Indique quais os motivos que levam seu filho a praticar atividade física, ou a entrar para o AMA _____

28. Os amigos com que seu filho brinca, além dos irmãos são principalmente:

1. () do mesmo sexo

2. () do sexo oposto

3. () variam

4. () nenhum

29. Esses amigos são geralmente:

1. () mais novos

2. () da mesma idade

3. () mais velhos

4. () variam

5. () nenhum

30. Indique os brinquedos, materiais e ou objetos que seu filho utiliza mais frequentemente durante suas atividades de tempo livre.

1. _____ 2. _____ 3. _____

31. A família tem por hábito praticar atividades esportivas

Família	nenhum	Esporádico (sem regularidade)	Regular (2 a 3 x semana)	Diário Dias úteis

32. Indique qual tempo, meio de transporte e quem o acompanha no caminho casa-escola ama-casa, outros.

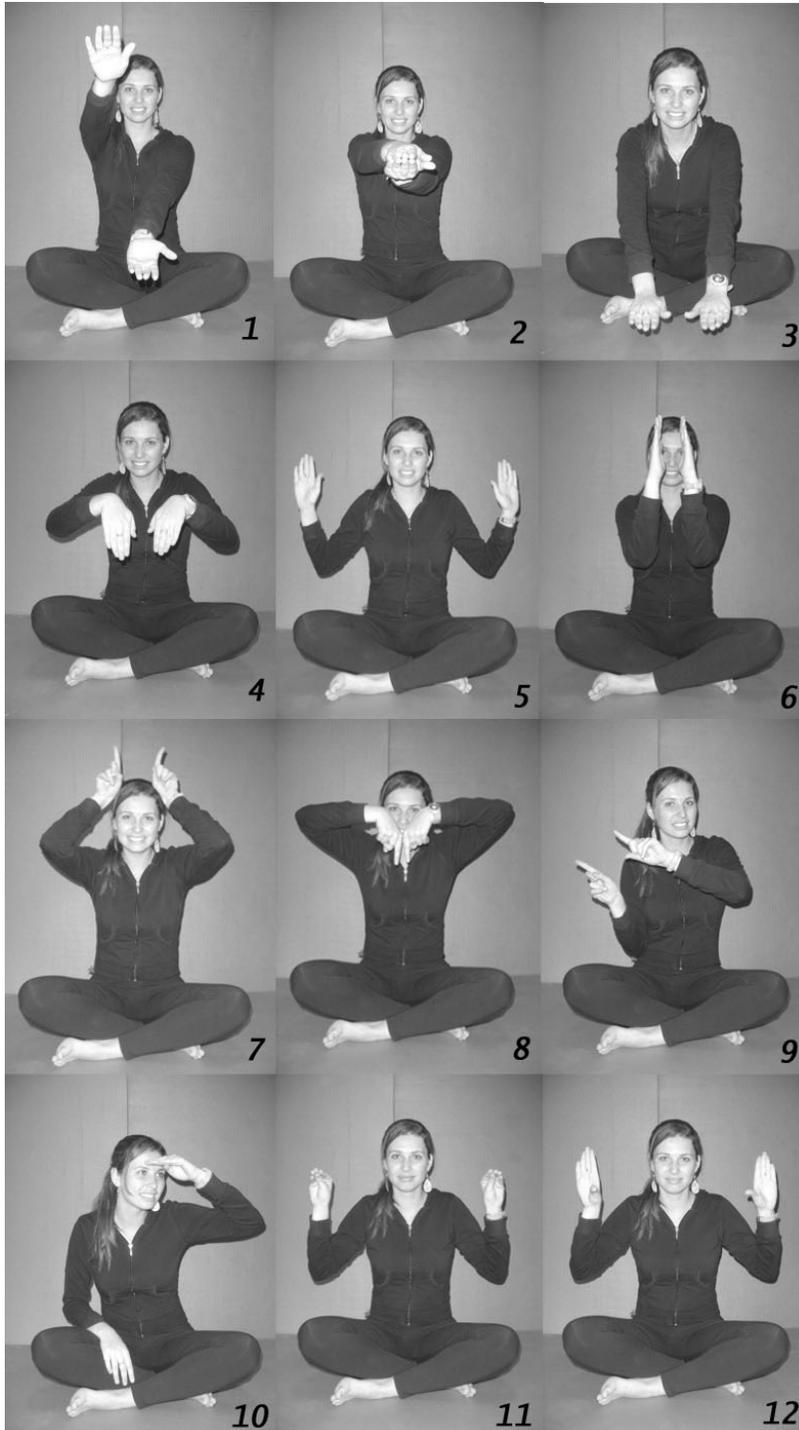
Distância Local	Tempo de percurso		Meio de transporte		Quem transporta	Quem acompanha
	ida	volta	ida	volta		

ATRIBUTOS PESSOAIS EM CONTEXTO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA

DISPOSIÇÕES	DEMANDAS	RECURSOS
Desenvolvimentalmente geradoras	Demandas positivas	Competência
<p>Participar nas atividades – o aluno se envolve ativamente nas atividades motoras, demonstrando esforço e motivação.</p> <p>Atender - o aluno atende às solicitações dos adultos.</p> <p>Colaborar - o aluno propõe-se a ajudar na atividade (ex: distribuindo e recolhendo materiais); ajudar sem ser solicitado pelo adulto.</p> <p>Ajudar colegas – ajudar o colega na execução da atividade; dá dicas na solução de tarefas; entrega materiais aos colegas (ex: que caíram e estão fora do alcance do colega: bolas, cordas, arcos etc), necessários para a execução da tarefa; empurra a cadeira de rodas; alcança muletas e bengalas; cuida para que o colega não se machuque durante a atividade.</p> <p>Conversar – contar algo para adultos e colegas, chamar para mostrar algo, fazer solicitações.</p>	<p>Respeitar regras – o aluno respeita as regras da atividade, presta atenção na explicação da atividade, inicia a atividade no momento indicado, respeita o direito dos colegas. Realiza questionamentos ou comentários dentro do contexto e espera sua vez para falar.</p> <p>Compartilhar materiais – o aluno concorda na utilização conjunta de materiais.</p> <p>Interesse em aprender - chama o professor para que ele observe a execução do movimento e possa elogiar e/ou corrigir.</p>	<p>Compreender as necessidades do outro – o aluno compreende que colegas seus, com limitações motoras e cognitivas, necessitam de atenção e mais tempo para realizar a atividade.</p> <p>Compreender as dificuldades do outro – observa as dificuldades dos participantes e procura alternativas para facilitar a participação do mesmo nas atividades.</p> <p>Assertividade – expressar sua vontade ou opinião, sem punir, ameaçar ou humilhar os participantes; defender-se de ações indevidas, lembrar as regras e defende seus interesses.</p> <p>Brincar – brincar junto com o colega, expressando alegria, vibrando, cantando, aplaudindo, rindo a cada conquista nas atividades.</p>
Desenvolvimentalmente disruptivas	Demandas negativas	Disfunção
<p>Ativas</p> <p>Agredir física ou verbalmente – o aluno lança ou chuta objetos com força excessiva na direção dos participantes. Empurra, dá tapas, socos, pontapés, belisca, morde, puxa os cabelos. Usa materiais da atividade para agredir (ex: bate com a raquete, com bastões, cordas etc). Diz palavras “duras” para o outro.</p> <p>Perturbar – o aluno perturba as atividades do grupo fazendo ruídos excessivos, pulando, desarrumando os materiais. Quando impede os participantes de realizar a atividade. Lança ou chuta objetos sem a intenção de agredir. Conversando fora do contexto. Chamando repetidamente.</p> <p>Passivas</p> <p>Não participar - o aluno recusa proposta, demora a atender às solicitações, realiza outra atividade diferente da proposta.</p> <p>Isolar-se – o aluno não apresenta iniciativa de contato com os participantes (ex: se afasta do grupo). Não engajamento na atividade.</p>	<p>Opor-se a compartilhar - não permite que outra pessoa pegue o material, diz que é seu, ou esconde o material.</p> <p>Desrespeitar regras - o aluno desrespeita as regras da atividade, não presta atenção na explicação da atividade, inicia a atividade antes do momento indicado, desrespeita o direito dos colegas. Realiza questionamentos ou comentários fora do contexto e não respeita a alternância de turnos.</p> <p>Zombar/vangloriar-se – o aluno ri e/ou imita e/ou aponta para os participantes que não conseguem realizar a atividade. Ridiculariza o outro por alguma atitude que lhe pareceu engraçada. Conta vantagens em relação aos participantes.</p>	<p>Possuir deficiência -</p>

(Zuchetto, 2007)

MÚSICA DO CROCODILO



♪- “Lá vem o crocodilo... (1 e 2)

♪-...o orangotango... (3)

♪-...as duas serpentinhas... (4)

♪-...a águia real... (5 e 6)

♪-...o gato... (7)

♪-...o rato... (8)

♪-...não faltou ninguém... (9)

♪-...só não se viam... (10)

♪-... os dois piquinês.” (11 e 12)