

Marina Brasiliano Salerno
Michele Viviane Carbinatto
Organizadoras

GINÁSTICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Reflexões e
encaminhamentos
práticos



Bagai

GINÁSTICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Reflexões e encaminhamentos práticos





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D175 1.ed.	Ginástica e a pessoa com deficiência: reflexões e encaminhamentos práticos [livro eletrônico] / organização Marina Brasileiro Salerno, Michele Viviene Carbinatto. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. E-Book. Acesso em www.editorabagai.com.br Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-106-4 1. Ginástica. 2. Inclusão. 3. Pessoa com deficiência. I. Salerno, Marina Brasileiro. II. Carbinatto, Michele Viviene. 05-2022/05
	CDD 796

Índice para catálogo sistemático:
1. Ginástica: Inclusão 796

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-106-4.23.08.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Marina Brasiliano Salerno
Michele Viviane Carbinatto
Organizadoras

GINÁSTICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Reflexões e encaminhamentos práticos



1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – ULIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
-----------------------	----------

Elizabeth Paoliello

POR UMA PRÁTICA CORPORAL QUE RECONHEÇA A CORPOREIDADE DO VIVENTE!.....	13
---	-----------

Michele Viviane Carbinatto

GINÁSTICA E REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DO CAPACITISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DAS DIFERENÇAS	33
--	-----------

Marina Brasiliano Salerno | Nayane Vieira de Lima Miyashiro

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM GINÁSTICA: CAMINHOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAR COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	49
--	-----------

Lionela da Silva Corrêa | Minerva Leopoldina de Castro Amorim |
Kathya Augusta Thomé Lopes

GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NÃO SOU GINASTA, E AGORA?	67
--	-----------

Marina Brasiliano Salerno | Paulo Ferreira de Araújo

GINÁSTICA PARA TODOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO INCLUSIVA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP BAURU	85
--	-----------

Rubens Venditti Junior

GINÁSTICA RÍTMICA ADAPTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ORIENTAÇÕES PARA INICIAÇÃO DA PRÁTICA.....	127
--	------------

Elisete de Andrade Leite | Camila Lopes de Carvalho | Marina Brasiliano Salerno

HOJE NÃO VOU PRA TERAPIA, É DIA DE GINÁSTICA!	147
--	------------

Laurita Marconi Schiavon | Kássia Mitally da Costa Carvalho | Bruna Locci-Shahateet |
Daniela Bento-Soares

**RODAS, RITMO, EXPRESSÃO: CAMINHOS INICIAIS PARA A PRÁTICA
COM PESSOAS USUÁRIAS DE CADEIRA DE RODAS.....167**

José Guilherme de Andrade Almeida | Soyane de Azevedo Vargas do Bomfim

**FESTIVAIS GINÁSTICOS: ESCOLHER, PLANEJAR
E PARTICIPAR.....197**

Kaio César Celli Mota | Tamiris Lima Patricio

**GINÁSTICA RÍTMICA NAS
OLIMPÍADAS ESPECIAIS BRASIL223**

Giovanna Sarôa | Cecília Almeida Salles

***DISABILITY GYMNASTICS: VESTÍGIOS DE INICIATIVAS FEDERATIVAS
PELO MUNDO245***

Eliana de Toledo | Michelle Ferreira de Oliveira | Thais Aguiar Rufino

**PROPOSTA INTERNACIONAL DA GINÁSTICA PARA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: DESBRAVANDO O PROJETO DO
REINO UNIDO.....267**

Enoly Frazão Silva | Fernanda Menegaldo | Camila Almeida |
Lorena Nabanete dos Reis-Furtado | Nayana Ribeiro Henrique

**MÍDIA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM/NA GINÁSTICA:
(IN)VISIBILIDADE.....299**

Jaqueline Monique Marinho da Silva | Leila Márcia Azevedo Nunes |
Ida de Fátima de Castro Amorim

**POSFÁCIO
MAIS QUE PALAVRAS, PRECISAMOS AGIR EM BUSCA DE UMA
GINÁSTICA PARA *TODOS*..... 311**

Marco Antonio Coelho Bortoleto

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....315

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES.....316

ÍNDICE REMISSIVO323

APRESENTAÇÃO

*Abrimos o pacote com euforia.
Entre elásticos e travas, retiramos a boneca.
Ela a segura com amor.
Envolve. Abraça. Beija e aconchega.
Rodopia pelo espaço.
Então, procura conhecê-la melhor.
Ajusta os movimentos das pernas.
Experimenta a articulação do quadril.
Testa pescoço e investiga os braços.
E percebe.
Um dos ombros não fica parado acima da cabeça.
Não realiza a abdução.
Aparentemente, não tem força.
Num passe rápido sugiro a troca do brinquedo.
Ela me olha atônica.
Se afasta de mim e me dá as costas.
Conversa com a boneca.
Então, percebo.
É sobre empatia, cuidado. Sobre amor.
Michele V Carbinatto*

Iniciamos a apresentação desse livro com uma crônica adaptada de um momento real. Se agora a leitura invoca a perspectiva do brincar, nos angustia pensar que épocas passadas e/ou situações ainda do momento presente, suscita a substituição. Ou, ainda pior, o descarte da pessoa com deficiência.

Entender que todos/as temos limitações e identificar nossas virtudes parece ser o cerne quando da compreensão do sujeito que somos: singulares e plurais, individuais e sociais, numa pluralidade de jeitos e trejeitos para ser e se reconhecer no mundo. Padrões revisados. Possibilidades ampliadas.

Pensar e conceber ao corpo a sua forma de ser no mundo. Modelos balizam, mas não instituem a única forma de saltar, lançar, nadar, rebater, correr e viver. Por tal, tecnologias diversas, arquiteturas refeitas, objetos específicos passaram a incluir

Não conseguimos conceber o esforço para a mudança sem aprimorar a formação dos professores para trabalhar com a pessoa com deficiência. E, este livro, dispara caminhos!

Revisitar conceitos, expor experiências, pontuar estratégias do e no processo de ensino e aprendizagem, apresentar eventos que abracam a participação de todos/as, refletir sobre políticas públicas para a prática de atividades físico-esportiva e esportes são fundamentais para a atuação do profissional de Educação Física.

Conscientes da impossibilidade em abranger a diversidade de conteúdos da Educação Física, norteamos essa obra na temática “Ginástica e a pessoa com deficiência”. Focamos no termo ginástica como aquelas reconhecidas no programa da Federação Internacional de Ginástica (FIG). Alguns capítulos se posicionam de maneira que a reflexão exposta pode gerar atuação para todas as modalidades gímnicas. Mais especificamente, destacamos títulos que se voltaram para a ginástica rítmica, ginástica de trampolim e ginástica para todos.

Tal tarefa seria impossível sem as parcerias. Por isso agradecemos cada autor e cada autora que se prontificou a sistematizar o texto. De forma cuidadosa e de maneira didática, nos incentivam a ampliar nossa atuação e assumir que a ginástica pode (e deve) ser para todos e para todas! De forma uníssona, é preciso que especialistas da ginástica entendam as potencialidades dentro da diversidade de ordem física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. E entendedores da pessoa com deficiência, em como propor movimentos e gestos das ginásticas.

O trabalho parece incessante, e é. Mas pode ser leve. Um sistema apto a oferecer oportunidades esportivas a todos e todas, para pessoa com ou sem deficiência, precisa ocupar-se de não cair em armadilhas: nas teias do capacitismo e suas modalidades de exclusão. É, pois adequar as aulas, os treinos, os eventos à diversidade própria do nosso mundo e de cada um!

Esperamos que esse livro oriente profissionais e cativem mais e mais pesquisadores a desbravarem a temática!

As Organizadoras
Prof. Dra. Marina Brasiliano Salerno
Prof. Dra. Michele Viviene Carbinatto

PREFÁCIO

O convite para prefaciar esse livro chegou a mim num momento muito especial e significativo da minha vida profissional. Neste ano de 2022 comemoro 50 anos de formada! 50 anos de paixão pela ginástica! uma vida dedicada a entender seus meandros e suas manifestações, a buscar o conhecimento sempre dinâmico e em transformação, a levá-la aos mais diversos lugares e para as mais variadas pessoas.

Adentrar no universo da ginástica, descobrir e experimentar suas possibilidades, é para muitos, assim como foi para mim, um caminho sem volta que nos arrebatava e nos desafiava a conhecer mais, a compartilhar, a inovar, a conviver, a descobrir novos e melhores caminhos metodológicos, que tenham na pessoa seu principal foco e sentido.

Meu encantamento pela ginástica se deu ainda na graduação na PUC – Campinas, quando fui apresentada à Ginástica Feminina Moderna, atualmente conhecida como Ginástica Rítmica. Os movimentos, os aparelhos, a música se mesclaram à minha vivência na dança, abriram para mim um novo mundo e definiram a minha escolha profissional. Eu queria me dedicar a conhecer mais e mais sobre a Ginástica. E foi assim... 50 anos, os quais nem vi passar, me proporcionaram experiências fascinantes e momentos inesquecíveis na docência, na pesquisa, na gestão e no relacionamento humano.

Presenciei mudanças, quebras de paradigmas e conquistas importantes nessa área tão abrangente e com manifestações diversas, seja no condicionamento físico, nas ginásticas de competição, no surgimento das ginásticas de conscientização corporal, nas aulas de EF e mais especialmente e intensamente no desenvolvimento da Ginástica Geral, hoje denominada Ginástica para Todos (GPT).

A ginástica para pessoa com deficiência, tema desse livro, sempre esteve presente na área da Educação Física e do Esporte, como pude acompanhar ao longo de minha docência na FEF/Unicamp, em pesquisas e projetos de extensão, porém, de forma tímida e pouco valorizada em nosso país. A ausência de políticas públicas efetivas, de programas bem estruturados e fundamentados na área educacional e federativa, a fragilidade desse conteúdo na formação do profissional de Educação Física, são aspectos significativos para que essa realidade se manifeste dessa forma. Somam-se a isso outros elementos como a postura preconceituosa da sociedade, as barreiras arquitetônicas e o desrespeito aos direitos das pessoas com deficiências nos vários níveis institucionais.

Apesar de todos esses entraves e de um cenário nacional ainda frágil, identifico nos últimos anos, uma preocupação maior com a área da ginástica para pessoa com deficiência, num movimento mais visível, que tem despontado aos poucos e se mostrado presente em inúmeros eventos, sejam festivais, congressos ou ainda “lives” que fervilharam na internet nesse período recente.

Destaco aqui o Fórum Internacional de Ginástica para Todos promovido pela Unicamp e SESC, que ao longo de seus 20 anos de difusão da GPT, tem se preocupado em valorizar e dar espaço à ginástica para pessoa com deficiência, seja na apresentação de trabalhos científicos sobre essa temática, nos cursos oferecidos ou ainda nos festivais, incentivando grupos brasileiros e trazendo grupos internacionais como fonte de inspiração e motivação aos participantes.

A ação e dedicação de muitas pessoas e instituições, têm trazido mais luz, mais informação e esperança para que mudanças ocorram, ampliando desta forma o acesso à ginástica para pessoas com deficiência.

A iniciativa empreendedora das professoras Michele Viviene Carbinatto e Marina Brasiliano Salerno (queridas ex-alunas) de

organizar este livro, a partir da repercussão do *Webinário - Ginástica e Síndrome de Down*, realizado em 2021 numa parceria entre a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, onde atuam respectivamente como docentes e a Confederação Brasileira de Ginástica, é um exemplo de que as oportunidades surgem e é preciso estarmos atentos e disponíveis para, a partir de uma realidade identificada, preencher uma lacuna e concretizar um projeto.

Este livro nasce do esforço e da dedicação de pessoas que atuam e pesquisam nesta área da ginástica em universidades, escolas, ONGs e outras instituições. São professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores que trazem para esse livro as suas experiências e reflexões, compartilhando o conhecimento adquirido em projetos de extensão, realizados com pessoas com deficiência, mostrando os caminhos, os desafios, as estratégias e realizações. Em outros capítulos trazem à tona discussões sobre temáticas atuais e relevantes para a área como o preconceito, a discriminação, o capacitismo, a inclusão e a diversidade. Abordam ainda a fragilidade da formação profissional sobre o trabalho com pessoas com deficiência, assim como as dificuldades e receios do profissional de Educação Física em desenvolver a ginástica com essa clientela.

Outros capítulos apontam para a ausência do tema e consequentemente de ações e programas nas federações estaduais e na Confederação Brasileira de Ginástica, mostram dados interessantes sobre a situação em outros países destacando iniciativas de sucesso como “*Disability Gymnastics*”, um programa federativo britânico.

O livro oferece ainda recursos e estratégias importantes sobre a iniciação à prática da Ginástica Rítmica para pessoas com deficiência intelectual, e sobre a Ginástica Rítmica nas Olimpíadas Especiais Brasil. Enfoca a presença da ginástica para pessoas com deficiência na mídia e contribui com o acesso e inclusão de grupos

nos festivais de Ginástica para Todos, compartilhando orientações sobre planejamento e participação.

Certamente essa obra será de grande valia para os profissionais da área.

Parabenizo as organizadoras e todas as autoras e autores pela belíssima publicação!

Elizabeth Paoliello
Grupo de Pesquisa em Ginástica – FEF/Unicamp

POR UMA PRÁTICA CORPORAL QUE RECONHEÇA A CORPOREIDADE DO VIVENTE!

Profa. Dra. Michele Viviane Carbinatto

Envolver: cercar, estar e permanecer. Contornar, abranger e cativar. Mas, embrulhar, cobrir, proteger... ou esconder. Verbos paradoxais. Duais e dependentes de pontos de vista. De paradigmas.

Assim também é o corpo. Físico, material. Alma e espírito. Ser no mundo, presença. Estar. Nos aportamos em caminhos diversos, confluentes ou distantes, agregador ou excludente do envolvimento efetivo do corpo da pessoa com deficiência.

E é sobre isso que este capítulo alerta: um pensar o corpo que acolhe, envolve e, sobretudo, emancipa e empodera a pessoa com deficiência na sociedade e suas manifestações, dentre elas, as das práticas corporais.

O CORPO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PARA ALÉM DE NORMATIVAS FÍSICAS

Analisar contextos históricos, sociais e culturais sobre o corpo nos leva a compreendê-lo com novos contornos. Transcende-se a perspectiva unilateral do físico e mente/espírito para o entrelaçamento das influências do mundo vivido no ser: a sua corporeidade!

Logo, clarificamos a construção do paradigma cartesiano do corpo e elucidamos um pensar corporeidade que evoque a autonomia e potencialidades dos praticantes com deficiência na ginástica.

Tendo o tempo cronológico como nosso guia, iniciamos nossa viagem na Pré-História, período nitidamente envolto as habilidades mais básicas, como correr, saltar, caçar. Não por menos, o corpo representava a possibilidade de sobreviver ao ambiente hostil. Ir e vir, se

alimentar, eram as normativas para a vida. Logo, indícios de descarte de corpos com alguma deficiência, apresentados por historiadores.

Na Antiguidade Grega (V a.C.). Sócrates praticava filosofia propondo assuntos ligados à natureza da beleza, da justiça, da virtude e da amizade e argumentava a razão do homem como o caminho para entender suas ações morais. Seus medos, desejos, valores e crenças foram questionados para buscar o verdadeiro sentido das coisas.

Também nesta época, Platão introduz uma ruptura e o início de uma dicotomia que perduraria até os tempos atuais: o mundo concreto, que traz tatuado o finito e a transitoriedade e o mundo ideal, objeto eterno do pensamento. Conclui que o mundo concreto se torna mera aparência, cópia imperfeita do mundo inteligível. Famoso pela teoria da anamnese (reminiscência), no qual se acreditava que muito de nosso conhecimento não é adquirido por meio da experiência, mas já conhecido pela alma desde quando nascemos, as experiências eram tidas como meros ativadores da memória, paradigma que influenciou a cultura humana ocidental.

Refletindo sobre a essência do ser e, por isso, envolvido à análise sobre perfeição e que exigia ideias claras e objetivas, Platão acreditava que o corpo era o local onde a alma se aprisionava e simbolizava o mal, criando-se um abismo entre o mundo sensível e o inteligível e admitia que o exercício físico poderia ser benéfico para a alma, pois o corpo em bom estado poderia ser temporariamente servil à alma:

o corpo, com suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as ideias perfeitas e eternas. O corpo torna-se, assim, a prisão da alma, um obstáculo à realização do ideal de Bem e Verdade a que ela aspira (GOLÇALVES, 2001, p. 42)

A alma imortal e considerada condição de existência, precisava estar unida ao corpo em três partes principais: a sensual - vinculada às exigências corpóreas; a irascível - correlacionada com os afetos,

impulsos e emoções; e por fim, a racional - atracada ao pensamento e a inteligência, sendo, mais uma vez, a desconfiança direcionada do corpo “durante todo o tempo que tivermos o corpo, e nossa alma estiver misturada com essa coisa má, jamais possuiremos completamente o objeto de nossos desejos!” (PLATÃO, 1980, p. 73).

A antítese ao pensamento de Platão se inicia com Aristóteles que incutiu a dependência da alma/psique ao corpo e defendia a continuidade ininterrupta entre os objetos concretos e os conceitos universais. Gonçalves (2001, p. 43) afirma que para Aristóteles:

a forma, a ideia universal, não constitui um mundo à parte, mas está presente nos seres concretos, em estreita união com a matéria. Na constituição da natureza humana, a alma está presente como a forma, e o corpo, como a matéria. A alma é a forma do corpo, a causa final de sua conformação orgânica e o princípio do seu movimento, constituindo-se em sua força diretriz e motora.

Assim, os sentidos e o corpo fazem parte do conhecimento e sendo o ser humano um ser pensante e político, dirigido pela razão, a educação moral deveria se destacar no plano educativo.

Ainda que ambos os filósofos (Platão e Aristóteles) traziam os preceitos ginásticos (à época na conjuntura de exercícios físicos) com certo interesse, o trabalho físico tinha menor importância em relação ao intelectual, pois era uma atividade conectada com a matéria.

Na época do Imperialismo Romano, as relações duais entre o corpo físico e a sua perspectiva de alma/mente /espírito sofrem certo declínio devido ao pensamento religioso no qual a alma se enfrenta com o corpo como o outro inferior se enfrenta a si mesmo: o corpo era tão diferente da alma, e tão intratável, como as mulheres, os escravos e o populacho das cidades, tão obtuso e tão desassossegado. Nem os deuses podiam mudar isto (BROWN, 1993, p. 49).

Não obstante, o cristianismo marca a possível ‘regulagem’ do corpo e sua disciplinarização. Em Gênesis (BÍBLIA, Gêneses III, versículos 16 e 17) fica evidente que “o corpo passou a carregar em si a marca do pecado: a mulher foi condenada aos sofrimentos do parto, e o homem a retirar da terra, com trabalhos penosos, o seu sustento”. Recebida de forma literal, essa forma de pensar, cultivada no sentido de uma religião oficializada, defendia o sacrifício corporal em nome da salvação da alma.

Em Paulo, na Epístola aos Coríntios, no Novo Testamento, é possível ler uma forte relação do corpo, da religião e da saúde, por exemplo, no qual, “de boa vontade me gloriarei nas minhas enfermidades, para que habite em mim a virtude(...). Pelo que sinto complacência nas minhas enfermidades (...) porque quando estou enfermo, então estou forte” (BÍBLIA, Coríntios II, versículos 1-3).

Logo, as doenças que atingiam o corpo e as grandes epidemias eram consideradas expiação dos pecados cometidos, ou ainda, imputadas a possessões diabólicas, e as ciências médicas passaram a ser influenciadas por este pensamento. O corpo da pessoa doente, e o corpo da pessoa com deficiência não era descartado, mas isolado. A própria pessoa ou a família recebiam esse ser-vivente como “a cruz” (em referência a cruz da Via Sacra que dificultou o caminhar de Jesus Cristo) que deveriam carregar pela vida. Era a forma de pagarem por males antigos.

As referências religiosas prevaleceram. Santo Agostinho (séc. IV e V d.C.), por exemplo, mostrava a dependência do homem em relação à divindade, interiorizando a alma e defendendo que o encontro com Deus só seria possível com o isolamento da alma, demarcando no corpo a sensação de estorvo para esse acontecimento.

A Idade Média, ou Idade das Trevas, recebe de braços abertos os grandes dualismos de teorias que se chocavam constantemente como: corpo/alma; corpo/espírito, bem/mal, carne/espírito, sagrado/profano, divino/mundano etc.

Essa foi a mais notória época em que o corpo era depreciado e deveria ser castigado para elevar a alma e purificar os pecados. A “Santa Inquisição” era a responsável pelas muitas e tão sofridas vítimas. O autoflagelo é a referência e garantia da liberação do pecado em prol da vida eterna. O ser humano deveria amar seu corpo com cuidado, desconfiança e distante, pois era tentador.

O monopólio da igreja na cultura, na arte, na filosofia inaugura outros contrassensos, o da carne, vinculada ao pecado, preocupação principalmente quanto à sexualidade e à moral que refletem um desequilíbrio razão e emoção

Agostinho desvenda os aspectos do ato sexual que parecem trair uma profunda ruptura entre a vontade e o instinto. A ereção e o orgasmo prendem-lhe a atenção, pois a vontade aparentemente não atua sobre um e outro: nem o impotente nem a frígida podem provocar essas sensações por um ato de vontade e quando elas se manifestam, não conseguem fazer com que a vontade as controle (BROWN, 1993, p. 294).

Apesar do evidente menosprezo com o corpóreo, a explanação de Santo Agostinho é pertinente quando enfatiza o ser humano que é influenciado por suas experiências, possuindo além da razão, a emoção e os sentimentos, estando sensível a eles.

No século XIII, fortemente influenciado por Aristóteles, São Tomás de Aquino faz uma evolução gradual e ininterrupta dos seres até a sua supremacia, unindo o ‘mundo’ do corpo com o ‘mundo’ do espírito, sendo a alma a mais íntima das ciências puras. Para ele, como unidade, o ser humano possuía dois princípios: o corpo e a alma. Percebe-se um interesse maior na contemplação do que na ação, sendo evidente, nesse período, que o trabalho físico era de responsabilidade dos mais pobres e dos escravos. A ideia do pecado era para que o homem se livrasse das coisas mundanas e vontades do corpo, ou seja,

de tudo que o ligasse a esse planeta para atingir a essência da alma, da espiritualidade, da vida eterna.

No Renascimento (séculos XV e XVI), buscou-se estudar sobre a realidade concreta do homem ao invés de uma natureza humana idealizada, como até então. A área de maior destaque foi a das artes plásticas, em que o corpo passou a ser o centro das atenções, buscando a perfeição em suas formas, a beleza, e o ideal de racionalidade, ingredientes que permitiam ao ser humano a concepção de sua universalidade.

Nessa época há um antropocentrismo exacerbado, no qual o ponto de vista fundamental sobre todas as coisas é o do homem, acrescido de um certo apego aos valores transcendentais (o Belo, a Verdade, a Perfeição).

O trabalho físico passa a ter valor, e juntamente com o trabalhador, passam a ter legitimidade. O ser humano possuía um desejo que, guiado pela razão, lhe permitia dominar e modificar a natureza. Podemos afirmar que o que se perseguia era a busca do interior do ser humano voltado para modificar o próprio ser humano, atendendo aos interesses burgueses da época no recente desenvolvimento da sociedade urbana.

Já na Época Moderna (séc. XVI e XVII), Bacon - devido sua visão não ortodoxa - foi para a prisão, condenado pela ordem monástica a que pertencia, a Franciscana. Ligado a corrente empirista (Locke, Hume e Hobbes), Bacon inicia novos paradigmas para o conhecimento científico, pois observa a natureza para compreender o homem e a sua realidade.

Para esse filósofo, a intuição sensível passa a ser valorizada e associada à razão permitindo ao homem dominar a natureza e conhecer o mundo; o homem é, portanto, corpóreo e sensível. Porém, o empirismo ainda insiste na dicotomia corpo e alma como sendo pertencentes de diferentes ciências, acarretando consequências na educação, na saúde e, então, nas práticas sociais. Hobbes crê no homem como “somente um corpo, um quantum de pressão e de impulso, paralelogramo de forças dos estímulos sensoriais e de suas relações mecânicas” (HIRSCHBERGER, 1968, p. 185-186). Vemos aqui uma certa relação com o mecanicismo, que muito influenciou as ciências.

Examinando ainda nessa corrente, o ensino da Educação Física, por exemplo, seria propiciar, por meio da conservação da saúde e do desenvolvimento de destrezas corporais, a formação do caráter e da moralidade, ligando-a à um caráter utilitarista. Percebe-se aí a instrumentalização do corpo, devendo esse ser forte e saudável para que possa obedecer a alma, o corpo serviria para alguma coisa, este não poderia ser por si só. Obviamente, o corpo da pessoa com deficiência dificilmente atingiria o *status* de caráter e moral a ser seguido.

Descartes (1596-1650), com sua famosa frase “*Penso, logo existo*”, caracteriza o dualismo entre matéria (corpo) e espírito (alma) criando uma muralha entre o mundo material e o mundo espiritual. Fruto desse pensamento, os fatores psíquicos e fisiológicos começaram a ser estudados separadamente: “minha existência como coisa que pensa, está doravante garantida e vejo claramente que esta coisa pensante é mais fácil, enquanto tal, de conhecer do que o corpo, a cujo respeito até agora nada me certifica” (DESCARTES, 1979, p. 08).

Interessante observar também que a morte dar-se-ia por algumas partes do corpo que, ao se corromperem, levavam a alma a se ausentar.

Como objeto de estudo, o corpo passou a ser decomposto em partes, dissecado e esquematizado, surgindo então princípios morfológicos e funcionais, os quais trouxe avanços à medicina. Ao mesmo tempo em que se recomendavam banhos, dietas e exercícios ao ar livre, também deploravam o prazer solitário que tais práticas poderiam acarretar, como, por exemplo, o onanismo, onde o desperdício de sêmem era causa de senilidade e morte precoces. Ainda nesse campo, a histeria foi o mal feminino deste período, representando no corpo as tensões que os desejos provocavam.

O Iluminismo, (séc. XVIII, conhecido também como o século das Luzes), procurava afastar-se das superstições e da crença na tolerância religiosa, mas ainda defendia resquícios do cartesianismo, pois ainda enalteciam a razão. “Ao desvelar as deformações que a realidade social sofreu ao longo da história humana, o Iluminismo abriu caminhos para

a compreensão do homem como um ser ativo e criador de sua própria história” (GONÇALVES, 2001, p. 52). Percebe-se um reducionismo frente ao espírito, colocando-o como uma atividade cerebral, e o corpo, sem a alma, como uma organização mecânica das sensações.

Um dos maiores representantes dessa forma de pensar é Rousseau, que traz à tona uma dicotomia entre um ser que tem necessidades e paixões (corpóreo), e outro que tem razão e livre-arbítrio (espiritual), e pela primeira vez citado, também histórico. Para Rousseau (1979, Livro IV), “existir para nós é sentir, nossa sensibilidade é anterior à nossa inteligência”, as paixões estão na base de todo ato humano, impulsionando a razão.

Assim, para que o ensino fosse completo, “a educação deveria proporcionar, primeiramente, pela experiência, um desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, até que o ser humano, ao tornar-se adulto, no exercício da liberdade moral, submeter-se-ia livremente à razão, obedecendo a um sentimento interior” (HEGEL, 1981, p. 67). As restituições da pureza dos sentimentos naturais seriam imprescindíveis para transformar o homem num ser comunitário.

Já Hegel, em pleno século XIX, dá subsídios para discussões de realidades, como a da corporeidade, até então pouco explorada:

enquanto é para si mesma, a matéria contém o momento de singularização, mas essa singularização nem por isso deixa de conservar-se no ser em si, não passando de uma continuidade essencial, a gravidade, que constitui o predicado universal do corpo, quer dizer a matéria na forma do sujeito (HEGEL, 1981, p. 67).

Este mesmo século XIX, marcado pelo pensamento antropológico e pelo paradigma do materialismo histórico-dialético, Karl Marx defende a ideia de que a própria consciência estaria imersa na concretude da vida corpórea e é explicada a partir das contradições da vida material, , afinal, “não é apenas em pensamento, mas por intermédio de todos os sentidos que o homem se afirma no mundo objetivo” (MARX, 1983, p.121) e, ainda,

os sentidos do homem social são diferentes do homem não-social. É só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada.(...).Assim, a objetificação da essência humana, tanto teórica quanto praticamente, é necessária para harmonizar os sentidos humanos e também para criar os sentidos humanos correspondentes a toda riqueza do ser humano e natural (MARX e ENGELS, 1983, p. 122).

Não obstante, Marx dá atenção ao surgimento de um novo sentido, o sentido de ‘ter’, mostrando a materialização no dinheiro e sua alienação em relação a corporalidade. O corpo passa a ser o corpo-trabalhador, deformado, agredido pelas máquinas, e o trabalho passa a apossar-se de toda e livre atividade espiritual e corpórea. O homem passa a ser visto como consciência histórica inserida no corpo, constituindo e constituinte na teia de relações sociais estabelecidas no seu modo de produzir a vida.

Neste ínterim, o corpo da pessoa com deficiência não tinha espaço. A ele fechavam-se as portas do labor e, por tal, seu valor na sociedade intimamente capitalista. Se esse corpo não trabalhar, não recebe e não consome e, por isso, é inútil ao desenvolvimento da humanidade.

Além disso, ao perceber que “o corpo do homem ocidental moderno, marcado pelas ideologias, é, a maneira do corpo dos anatomistas, esfacelado, desintegrado, com diferentes regiões que se articulam e cada uma delas sob o domínio de uma dada especificidade do conhecimento” (OLIVIER, 1998, p. 01) influenciado pelo materialismo e capitalismo o corpo vira fetiche, mercadoria e aí está para ser consumido e consumir.

Novamente, a rentabilidade não se aproximava do corpo da pessoa com deficiência. Não eram corpos para serem vistos. Não eram corpos

que propagar a venda de produtos. Tão pouco corpos que consumiam, afinal, nunca seriam padrões e, por tal, não necessitavam do arsenal estético de vendas, por exemplo.

Somente com os avanços paradigmáticos da Filosofia e da Ciência começou-se a releitura do corpo como algo mais do que razão e algo mais que vontade e desejos, especialmente com as correntes de pensamento fenomenológica e existencialista, uma busca em transformar o corpo em corporeidade, numa unidade expressiva da sua existência.

CORPOREIDADE: ENTENDER A PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO SER-NO-MUNDO

A separação entre corpo e alma impede a alma da atuação em qualquer manifestação de vida neste mundo material. A alma é concebida como algo fora da matéria, e assim sendo, nada mais é do que espectadora daquilo que o corpo vive, sente e faz.(...) O corpo passa a ser sentido como um objeto entre tantos outros. Essa quebra da unidade interior resulta na busca de uma alma imaginária, pensada e aparente, levando o homem a ignorar a existência do que é real, o seu próprio corpo (CABRAL, 1995, p. 27).

O corpo visto no item anterior, apresentava todas as características de dualidade newtoniana cartesiana. A partir, principalmente no Brasil, da segunda metade do século passado, a dualidade cartesiana é exacerbada pela transformação do corpo do ser humano em produto transacionável, especialmente no mundo ocidental pelo capitalismo.

Esta forma de conceber a sociedade, trazendo consigo a marca de posse, transformou o “eu sou corpo”, em “eu tenho um corpo”, e então o paradoxo do “eu me tenho”, percepção conjugada com a tendência de nós, humanos, em quereremos possuir as coisas e tratar as pessoas como tal. Ao pensarmos que temos um corpo, pensamos na apropriação de um objeto ou mesmo de uma noção, quando é “ao

contrário, é o meu corpo que, no movimento intencional de dirigir-se ao mundo, apropria-se dele, traz para si os objetos e ideias, incorporando-os” (OLIVIER, 1998, p. 444).

Assim, cristaliza-se o conceito de um corpo capitalizado, a mercê dos interesses financeiros; corpo-objeto assume valores e poderia ser comercializado. O “ser-no-mundo passa a não ser mais um corpo, mas sim a possuir um corpo que pode ser manipulado em função do acúmulo de capital” (MOREIRA, 1998, p. 101). Nesse cenário - em que as pessoas são vistas como objeto, quando buscamos ser visto como sujeitos que somos - que identificamos a importância de mudar o ponto de vista do que é corpo para se chegar a uma mudança na atuação profissional com a pessoa com deficiência (GAIO, 2006).

Buscando clarificar e enfatizar a busca pela não redução de corpo a partículas de matéria, defendemos que o conhecimento da corporeidade “supera a tradição de explicar o homem como um ser mutilado, reduzido e unidimensional” (MOREIRA, 1998, p. 146)”, abrindo novas perspectivas e avanços em forma de rede na ciência e educação.

Exemplificamos no âmbito do corpo e saúde que, fazem “as pazes”. Carbinatto e Moreira (2006) discursam sobre a importância em repensar o corpo saudável como aquele ausente de doença. Neste ínterim, ao atuar junto a uma pessoa com deficiência, a deficiência é notada como uma condição, que leva a algumas limitações, mas que não define a pessoa em si. E, mais do que isso, que não institua o movimento que posso ou não fazer.

O que caracteriza o homem não é o seu corpo, não é a sua alma, mas todas essas dimensões, conectados com as relações dialéticas entre o corpo, a alma e o mundo, transformando o corpo numa corporeidade, numa unidade expressiva de existência, na qual “eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 90)”.

Os pensamentos de Merleau-Ponty são uns dos que mais traduzem a visão integrada da totalidade humana, com seus movimentos, anseios, medos, enfim, do ser-no-mundo. Sua principal obra, “Fenomenologia da Percepção”, trata da consciência perceptiva e entendimento do corpo na relação entre o ser-no-mundo, sendo os sentidos a porta de entrada para este, o revelando cada vez que o toca.

Agindo no mundo como uma unidade, o ser humano é corpo, suas ações são únicas e rodeadas pelas intencionalidades inserida nas relações histórico-culturais. Sua capacidade de ser único, possuidor de sua própria experiência-sempre diferente da dos outros e pertencente da complexa rede de relações e inter-relações- possui, uma vivência única “eu sou a fonte absoluta, minha existência não vêm de meus antecedentes, de meu meio físico e social, ela vai em direção a ele e os sustenta” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 03).

Vivendo numa constante dialética, pois ao mesmo tempo que observamos, também somos observados, ao mesmo tempo que atraímos o olhar do outro pelo outro também somos atraídos; temos no corpo a origem de tudo e onde tudo encontra sua manifestação. Além disso, o homem é concomitantemente sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, interioridade e exterioridade, numa movimentação própria do vivente, na construção natural da rede de significações da história humana.

Logo, o corpo colhe a todo o momento as experiências percebidas, seja no cheiro das flores, seja um toque mais profundo de uma massagem, ou um carinho da pessoa amada, o latido do cão à pessoa estranha, um olhar para fora da janela, um gosto amargo, enfim, assimilando cada nova sensação para sua vida; o corpo percebe o outro corpo a partir do momento que suas corporeidades se entrelaçam, se deixam comunicar, sentem uma à outra, e então o entendimento de um para com o outro torna-se possível,

não é apenas uma cor que se vê, uma superfície que se apalpa, mas é um todo sensível, que se descobre

e capacita a quem o habita e o sente, do tudo o que está fora, ao tudo que vem para dentro, de sorte que, preso no tecido das coisas dele, incorpora o mundo e, comunica-se com as coisas (VENÂNCIO, 1998, p. 131).

Composta nas teias das relações sócio-histórica, marcada pela individualidade, a corporeidade não se limita a anatomia, a fisiologia, a cultura, aos signos, mas sim, a tudo confere significado e a utilização de tudo ao seu redor passa por um processo de aprendizagem, que vai construindo hábitos, dilatando-se pelo espaço e então permitindo uma permanente manifestação.

Sendo um sujeito intencional, em contínua manifestação, o corpo humano se move sempre em direção a um objeto (concreto ou virtual): “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, ou seja, quando o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar, através dele, as coisas” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 161).

Assim, o movimento caracteriza a sua corporeidade, e ambas se comunicam de forma indissociável: “o mundo fenomenológico é, não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção das minhas experiências e das experiências do outro, pela engrenagem da subjetividade e da intersubjetividade” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 15).

É a corporeidade que apreende e aprende o movimento, que assimila o objeto e dele se acomoda, tornando-se um ser que é e se integra no mundo, “ser corpo é estar enlaçados em um mundo, é a nossa ancoragem no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 169-173).

Padrões, mecânicas, normas passam a ser entendidas como direcionamentos, mas não como únicas maneiras de se-movimentar. Quando pensamos por meio da corporeidade, o corpo vivo é no mundo sempre e a todo momento. Logo, o corpo da pessoa com deficiência pode e deve estar em todo lugar, em toda prática, usufruindo do mundo como todos nós. Pertinente ressaltar ainda que

a corporeidade é como um ser de dois rostos, onde o próprio corpo é um sensível que se sente, um visto que

se vê, um tocado que se toca, criando uma espécie de visibilidade do invisível (...). É o meu corpo que me torna capaz de me fazer sentir o mundo, e as coisas, com uma espécie de entre laços, de abraços, deste como sensível, o visível, o palpável; mas, fundamentalmente, sou que me capacito de ver e reconhecer outros corpos e outros homens, outros seres iguais e distintos de mim. Esta é a ambiguidade original que faz do meu corpo, uma perspectiva dialética: ser sujeito/objeto (VENÂNCIO, 1998, p. 131).

Assim, ao mesmo tempo em que sou corpo, rendo-me ao relacionamento constante com o mundo, e significo-o, assim como por ele sou significado, e ainda “o mundo deixa de ser em si, sendo incorporado, por meio do corpo, que arraiga seus sentidos, para ser tocado e para tocar o homem. O mundo toca o corpo porque o atrai, o corpo é tocado porque é atraído ao mundo (MOREIRA e GUEDES, 1996, p. 155)”.

Enfim, corporeidade é essa relação dialética do corpo com ele mesmo, com os outros corpos expressivos, e com os objetos do seu mundo. É a estrada que liga o Ser e o Mundo, o Ser e Ele Mesmo e o Ser e o Outro, e é esse corpo o ancoradouro de percepções e sentimentos.

Claro está que, também, tem direito ao acesso das práticas, inclusive aquelas cunhadas como práticas corporais, como a ginástica.

A GINÁSTICA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: COMPREENDER OS LIMITES, MAS VISAR AS POTENCIALIDADES!

A polissemia da palavra “corpo” esteve evidente na constituição da nossa histórica. E ainda o é. Arguimos, porém, que dogmatismo e cartesiano parecem neutralizar, ou mesmo, ignorar o sujeito no mundo, tornando-o ser-no-mundo e ser-ao-mundo. Revelando-se na corporeidade, voltamos a práxis dialética do viver: sou transformado e transformados da cultura e da história (CARBINATTO e MOREIRA, 2006).

Quando no centro especializado de lesões na coluna, no Stock Mandeville Hospital, o médico Ludwig Guttmann preconizou no esporte recreacional e competitivo (meados de 1944) a reabilitação dos soldados de guerra, incluindo a primeira competição esportiva para cadeirantes (1948), instituiu-se o início de um caminho: a perseverança, organização e sistematização de práticas esportivas para as pessoas com deficiência. Logo, também da ginástica.

O ensinar e aprender a ginástica fora marcado por resquícios militares. Era preciso disciplina e obediência para decisões duras e que colocavam em xeque a própria vida. Lamentavelmente, estudos aludem que tais premissas adentraram os ginásios. Eficiência, perfeição e submissão prerrogativas para a beleza gímnica.

Como tal, eficiência e beleza levaram as portas a se fecharem para a pessoa com deficiência: sem um braço, impossível apoiar-se. Sem uma perna, o equilíbrio é excluído. Sem atenção máxima no âmbito cognitivo, o balanceio comprometido. Sem uma máquina perfeita, o movimento codificado não é alcançado. Outrossim, qualquer visualização do ser-corpo diferente do desenhado pela anatomia (dois braços, duas pernas, um tronco e um rosto sereno, “quase” angelical), jamais poderia estar no foco de atenção.

Pela análise da submissão, o corpo passou a ditar o exemplo de controle. Controle não só do movimento, mas de toda e qualquer comunicação. Aprisionou-se os movimentos corporais, afinal,

no controlar o corpo, o poder disciplinador constituiu-se também, forma de silenciar e dominar os movimentos, de neutralizar a presença corpórea, de separar os sexos, de civilizar as emoções, de obedecer ao comando, de renunciar ao prazer, de aceitar as privações, o corpo passou a ser controlado de modo a produzir apenas os movimentos considerados necessários à aprendizagem (MORAES, 1998, p. 573).

Como tal, portas fechadas para a pessoa com deficiência: sem um braço, impossível apoiar-se. Sem uma perna, o equilíbrio é excluído.

Sem atenção máxima, o balanceio pode estar comprometido. Sem uma máquina perfeita, o movimento codificado não é alcançado.

Ao nos apoiar nas premissas da corporeidade, relevamos às práticas corporais uma experiência profundamente humana e, por tal, que nos sensibiliza. Incorporo imaginação, ouço e vejo de maneira diversificada, me esforço, sinto dor, compreendo melhor meu corpo físico, entendo sobre dedicação, reconheço limites, expando possibilidades (PORTO, 2005).

A aprendizagem mecânica de movimentos técnicos e táticos, o “decorar” de lições escolares, passa a ser questionado e a aprendizagem que passa pelo corpo e enriquece a corporeidade do vivente, “aprendemos um movimento ou adquirimos um hábito motor quando o corpo o incorporou a seu “mundo”, e realizar um movimento corporal é visar às coisas do mundo por meio do corpo, sem o intermédio de nenhuma representação” (GONÇALVES, 2001, p. 67).

Assim, o ser humano é considerado em seu movimento intencional de transcendência. É a passagem do ser para o devir, é conhecer-se em seus limites e possibilidades e a partir disso buscar a superação, é vislumbrar o ser humano na sua singularidade, compreendê-lo em toda sua plenitude, a partir de sua própria expressão, se autoconhecendo desfrutando de múltiplas experiências, de forma lúdica, criativa, desejado!

Ora, e por acaso alguém já tinha imaginado cadeirantes usufruindo da sensação de um skate? Pois a construção de equipamentos e pistas específicas permitem que o cadeirante sinta: o ar tocando seu rosto, o frio na barriga ao iniciar a descida, o aumento progressivo da velocidade, a incerteza da parada, a alegria de conquistar um desafio!

Porque é sobre isso. Aparentemente do mundo das ideias, a corporeidade traz à superfície o corpo – evidentemente prático! Viver a corporeidade é caminhar para ir à escola ou ao trabalho. É dançar ou participar de atos políticos. É deslocar-se, através do movimento, no tempo e no espaço com uma intenção. É viver a própria história em busca de algo mais daquilo que se é.

Nas prerrogativas gímnicas, nos atemos nas inspirações de Patricio e Carbinatto (2021), que alertam sobre as variações pertinente na área: rotacionar para todos, em diferentes aparelhos e com diferentes aparelhos. Apoiar-se em um galão de água, com a ajuda de outro, no plinto, trampolim, em uma cadeira ou mesa. Suspender-se com o auxílio de uma corda, com os pés. Saltar no trampolim acrobático, ou sentir-se no ar quando alguém salta comigo. Alongar-se, condicionar-se, experimentar!

A linguagem da ação não é a linguagem do simples movimento, mas visualiza a formação de indivíduos críticos, capazes de exercer um efeito de transformação para uma maior capacidade de incorporação de outras formas de conhecimento e de competências adequadas a intervenções culturais e políticas, pois “não há de restringir-se somente a aspectos relacionados com o movimento físico da pessoa, mas transcende e implica o sujeito como todo (TRIGO, 1999, p. 52, tradução nossa)

Se tomado pela corporeidade, também revemos estratégias. A centralidade do aluno passa a vigorar a atuação do profissional de Educação Física. E, sendo esse corpo reconhecido como o sujeito que é, toda forma de dominação e submissão é recusada, afastando-se de uma prática de alienação tanto individual ou coletiva. A pessoa com deficiência que pratica ginástica também é, e sendo, propõe, sugeri, questiona e cria. Não consome, mas é protagonista do próprio fazer.

É necessária a conscientização de que cada um “recolhe, trata e memoriza as informações que lhe chegam de forma diferente, o que (TROVÃO, 1999, p. 53)”, que podem e devem ser o mais diversificadas possíveis. Obviamente, que possamos “criar situações a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo na conquista do conhecimento” (MANTOAN, 2004, p. 84).

O fazer pedagógico, quer seja do professor/a de escola, quer seja do treinador/a, é vivida pelos intermundos corporais. Permeado por uma didática crítica, com a incorporação da cultura e de todas as coisas do mundo, mas também o de colocá-lo em questão e recriá-lo.

INSPIRAÇÕES FINAIS

*Cores postas a mesa
Massinha amarela e vermelha
Mãos que as fundem e dão forma
Vê-se a cabeça
Encaixa-se o tronco
Nascem os braços e pernas.
'Essa sou eu mamãe!'
Sorrio e ameaço sair.
Ela me para.
Me mostra a vida!
Retira com cuidado si mesma da mesa.
Dança, fala, pergunta e responde.
Gesticula. Vive!
Cai uma perna. Ela dá de ombros.
Caminha saltitando e continua o teatro.
Sorri de volta.
Percebo que pelo movimento se aproximou do humano do
ser. E viveu!*

Michele V. Carbinatto

Este capítulo nos fez escrever aquilo que parece óbvio: o de que a ginástica deve ser permitida às pessoas com deficiência. Se nossa experiência profissional e de vida entende que a ginástica é para todos e todas, parece salutar relembrar que do ponto de vista histórico ainda há resquícios de conceitos, modelos e atitudes que podem barrar a prática para todos e todas.

Por tal, a pertinência dessas primeiras reflexões se dá para o fato de que devemos nos perguntar

“O QUE É CORPO? O QUE É CORPO
PARA MIM? COMO PERCEBO O OUTRO?”

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Edição Pastoral-Catequética. Editora Ave-Maria, 182ª edição, 2010.
- BROWN, P. **El cuerpo y la sociedad. Los cristianos y la renuncia sexual**. Barcelona: Muchnik, 1993.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.
- CARBINATTO, M; MOREIRA, W.W. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.
- DESCARTES. **Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- GAIO, R. Para além do corpo deficiente: histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.
- GONÇALVES, M. A.S. **Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- HEGEL. Hegel. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- HIRSCHBERGER, J. **Breve história de la filosofia**. Barcelona, Herder, 1968.
- MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In, GAIO, R.; MENE-GHETTI, R.G.K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 79-94.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Marx Engels**-obras escolhidas. Lisboa: Avante, 1983.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1945.
- MOREIRA, W. W. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber. Coletâneas II Congresso Brasileiro de Educação Motora – **I Congresso Latinoamericano de Educação Motora**, UNICAMP, Foz do Iguaçu/PR, outubro de 1998.
- OLIVIER, G.G.F. Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. **Tese de mestrado**. FEF-UNICAMP, 1998.
- PLATÃO. **Platão**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção. Os Pensadores).
- ROUSSEAU. **Rousseau**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- PATRICIO, T.L.; CARBINATTO, M. V. Merleau-Ponty e ginástica para todos: repensando paradigmas na educação física/esporte. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021025, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8661275. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661275>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- PORTO, E. A corporeidade do cedo: novos olhares. Piracicaba: Editora Unimed, 2005.
- TROVÃO, R., A. A motricidade humana e a educação, in: Trovão do Rosário e outros – **O sentido e a ação**, Lisboa: Inst. Piaget, 1999.

TRIGO, E. **Creatividad y Motricidad**, Barcelona: Inde, 1999.

VENÂNCIO, S. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. Coletâneas II Congresso Brasileiro de Educação Motora – **I Congresso Latinoamericano de Educação Motora**, UNICAMP, Foz do Iguaçu/PR, outubro de 1998.

GINÁSTICA E REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DO CAPACITISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DAS DIFERENÇAS

Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno
Profa. Mstda. Nayane Vieira de Lima Miyashiro

NOSSA, QUE ESPETÁCULO!

Quando você, ginasta ou não, para e pensa sobre a Ginástica, o que vem à mente? Em termos midiáticos, podemos nos recordar das Olimpíadas e de atletas que ganharam destaque em âmbito nacional: Daiane dos Santos, que possui um salto criado e que recebeu seu nome; Daniele Hypólito, que juntamente com seu irmão Diego Hypólito marcaram a história da ginástica brasileira em competições internacionais; Arthur Zanetti, com sua demonstração de força em isometria nas argolas. Diversos nomes que inspiraram gerações e alavancaram a ginástica competitiva no Brasil, principalmente na ginástica artística.

Movimentos incríveis, demonstração de força, equilíbrio, flexibilidade, desafios sendo superados com um sorriso no rosto: tudo realizado por pessoas que se propuseram a treinar longas horas de seus dias para alcançar tamanha perfeição e precisão dos movimentos executados. Sim, elas não nasceram sabendo! Elas se dedicaram, optaram por organizar sua rotina diária de acordo com seus treinos para alcançarem os resultados.

Observamos corpos considerados perfeitos, fortes e flexíveis e é interessante que compreendamos que, historicamente, a Ginástica foi organizada com esse objetivo: auxiliar no desenvolvimento de corpos saudáveis que seriam capazes de trabalhar longas horas e gerar filhos também saudáveis para apoiar o crescimento das nações (SOARES, 2001).

Diferentes foram as vertentes observadas nas sistematizações dos métodos ginásticos que direcionavam os corpos para servirem a uma função que poderia versar sobre o trabalho, a defesa da nação, e a geração de filhos saudáveis. Diante disso, diferentes movimentos foram sistematizados e passaram a ser repetidos de forma ordenada e repetitiva para que se alcançasse a perfeição e a técnica desejada (SOARES; MORENO, 2015; MARCASSA, 2004).

A sociedade, em tese, evoluiu e as concepções referentes às ginásticas foram sendo alteradas. Ainda que quando direcionamos nosso olhar ao contexto gímnicco contemporâneo possamos encontrar destaque às modalidades competitivas, já vislumbramos o desenvolvimento de outras formas de se pensar a ginástica envolvendo a qualidade de vida, a saúde e os diversos grupos de pessoas (TOLEDO; SILVA, 2020; MENE-GALDO; BORTOLETO, 2020; BAHU; CARBINATTO, 2016).

Atualmente, a Federação Internacional de Ginástica promove diferentes modalidades gímnicas, entre elas a Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica, *Parkour* e Ginástica para Todos (FIG, 2022).

Essa última modalidade organizada sem objetivos competitivos, propõe um olhar diferenciado à ginástica com o alcance às pessoas e corpos que não se enquadram em características específicas para o alto rendimento, dentre elas a pessoa com deficiência. Salientamos que a Ginástica para Todos abarca grupos diversos, entretanto, para esse capítulo focaremos nas pessoas com deficiência, ainda que compreendamos que as ideias aqui discutidas podem ser ampliadas para outros grupos subestimados em seu potencial.

Seu viés segregador e higienista foi sobreposto e caminha para o objetivo de democratizar o acesso ao esporte ampliando possibilidades de prática em todas as modalidades organizadas pela FIG e outras complementares. Atualmente, acompanham-se competições realizadas por pessoas com deficiência em diferentes modalidades gímnicas, além

das participações nas apresentações de Ginástica para Todos, com participação ativa na composição coreográfica (MAYEDA; ARAÚJO, 2004).

Abrir espaço às pessoas com deficiência é um dever previsto em diferentes documentos legais brasileiros, com influência de documentos internacionais que apoiaram as alterações e afirmações dos direitos das pessoas com deficiência à educação, ao lazer e ao esporte (BRASIL, 2015). Entretanto, o movimento inclusivo destaca barreiras sociais e amplifica a análise de nosso olhar sobre a pessoa com deficiência como consequência cultural e histórica, como abordaremos a seguir.

NOSSA, MAS PARECE QUE TEM MAIS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA HOJE EM DIA!

Não se enganem. As diversas condições de deficiência observadas sempre existiram, congênitas ou adquiridas, a ausência da visão, da audição, de um membro, a má formação congênita, a deficiência intelectual ou múltipla é parte integrante das características de seres humanos. Com incidências diferentes, com características diferentes, com níveis de comprometimentos diferentes, a diversidade é parte dos seres humanos.

Silva (1989) realizou relato sobre a trajetória da pessoa com deficiência ao longo do desenvolvimento da humanidade. Desde representações em pinturas rupestres até a década de escrita de seu livro, Silva (1989) destacou que a diferença se revelou na forma de tratamento que a sociedade direcionou e ainda direciona a esse grupo. Inicialmente, abandonados à própria sorte, dando sequência a diferentes formas de interpretação da condição de deficiência, como alguém pecador que recebeu uma punição, ou alguém que alcançará o reino dos céus pelas dificuldades que passa em vida, as pessoas com deficiência vem carregando estigmas sociais ao longo dos tempos.

Em um período recente de nossa história, podemos traçar como ponto norteador o ano de 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) para destacar a necessidade social de atender às demandas desse público,

tendo como tema *“Igualdade e Participação Plena”*. Seguido de diferentes encontros e documentos internacionais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e a busca por igualdade, consolidou-se o movimento internacional *“Nada sobre nós sem nós”* que expressa a ideia de que nenhuma política pública deve ser decidida por representante sem a participação direta do grupo alcançado por essa política, ou seja, as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativa e diretamente das decisões que lhes dizem respeito. (SASSAKI, 2007)

A partir desses encontros e movimentos, o caminho foi o da reinserção social das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos, dentre eles os esportes. Dessa forma, ano a ano observa-se o engajamento das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, atuando na política, na educação, no esporte, no lazer, no trabalho, e nas redes sociais. Então, não! Não há mais pessoas com deficiência, elas apenas estão saindo de casa, ocupando seus lugares de direito e sendo vistas!

Tal participação efetiva apoia a compreensão e desenvolvimento dos conceitos que permeiam o ideal de acessibilidade, identificadas por Sasaki (2009) em seis tipos:

1. **Acessibilidade arquitetônica:** Relacionada com a eliminação de barreiras ambientais físicas em casas, edifícios, espaços públicos;
2. **Acessibilidade comunicacional:** Eliminação das barreiras na comunicação seja ela interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, textos em braile etc.) ou virtual, também chamada de acessibilidade digital;
3. **Acessibilidade instrumental:** Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas tanto de estudo e de trabalho, quanto de lazer e recreação;
4. **Acessibilidade metodológica:** Também chamada de acessibilidade pedagógica, é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, por exemplo, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem, como as

pranchas de comunicação, softwares de comunicação alternativa e leitores de tela;

5. **Acessibilidade programática:** Pouca conhecida, ela diz respeito à eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas e regulamentos);

6. **Acessibilidade atitudinal:** Este viés da acessibilidade se relaciona com todos os outros aspectos citados, visto que, a atitude das pessoas que impulsionam a remoção de barreiras. Ela diz respeito a percepções e atitudes com o outro sem qualquer preconceito, estigma ou discriminação.

A partir dessa participação, as pessoas com deficiência passaram a sair de casa e das instituições especializadas e ocupar seus espaços de direito, assumindo seus papéis sociais com direitos e deveres.

Na atual legislação, entende-se pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2019).

Nota-se, então, que a pessoa com deficiência é considerada com deficiência quando seu impedimento, somado às interações com uma ou mais barreiras, geram dificuldades de participação plena e efetiva. Isso significa dizer que existem questões sociais que impedem a pessoa que apresenta uma característica específica de participar plenamente. Observamos, entretanto, a tendência de culpabilização da pessoa com deficiência de não conseguir acessar e permanecer em espaços com qualidade, entretanto, há espaços que não oferecem condições para acesso e permanência com qualidade.

Os aspectos sociais que geralmente são inseridos como impeditivos da participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços dificilmente dizem respeito à condição de deficiência em si

(PEERS; SPENCER-CAVALIERE; EALES, 2014). Quando se buscam estudos sobre as dificuldades para a efetivação da inclusão encontramos temas como: formação de professores, acessibilidade, materiais, aspectos procedimentais, a ausência da interação entre profissionais e pessoas com deficiência. (GREGUOL; MALA-GODI; CARRARO, 2018; AMARAL, 1996)

Entretanto, há o aspecto do olhar para a pessoa com deficiência que demanda tempo para ser modificado, já que a humanidade se acostumou a não enxergar esse público ou a qualificá-lo como heróis e pessoas que superam desafios, elementos relacionados diretamente à acessibilidade atitudinal.

NOSSA, MAS SERÁ QUE ELES CONSEGUEM?

Em busca de uma sociedade igualitária e equitativa, diversas temáticas a respeito das discriminações sociais entram em pauta para ampliação de conhecimento, debate, busca de novas perspectivas e ressignificação. Dentre as pautas, têm surgido questões a respeito de um termo pouco conhecido aqui no Brasil, o capacitismo.

Pode-se definir o capacitismo como o preconceito e a discriminação contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja ela, motora, visual, auditiva ou intelectual, e parte do pressuposto de que pessoas com deficiência são inferiores e menos capazes por apresentarem uma condição de deficiência (MARCHESAN, 2021).

Os elementos que estruturam o capacitismo são oriundos de um histórico de eugenia sofrido pela pessoa com deficiência, relacionado a uma compreensão normatizada sobre o padrão corporal humano, que incita o mito da incapacidade e ressalta a crença de que corpos desviantes são insuficientes, seja diminuindo seus direitos, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na dedução de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. (DIAS, 2013; MARCO, 2020)

O capacitismo reforça uma postura que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade, definindo que este grupo da sociedade seja incapaz de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada ou de ter relações sexuais, por exemplo. Deste modo, o capacitismo não aceita um corpo que não produza o que a sociedade acredita como valor. (AMARAL, 1995; MARCO, 2020)

Em diversos momentos o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, vindos de um senso comum que associa a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estereótipos construídos socialmente. Entretanto, o capacitismo também se reverbera de modo óbvio e visível, mostrando o quanto o preconceito ainda é naturalizado e perpetuado pela sociedade. (VENDRAMIN, 2019)

Como é algo sistêmico e estrutural, o capacitismo também alcança as vias do âmbito esportivo e todas essas definições a seu respeito podem ser demonstradas tanto pelo viés de subestimação, quanto de superestimação a respeito das capacidades de pessoas com deficiência, ambas são generalizações desconfortantes e problemáticas.

Segue abaixo os quatro principais exemplos de estereótipos a respeito das pessoas com deficiência que são reproduzidos diariamente tanto na sociedade em si, quanto no ambiente escolar ou de treinamentos esportivos:

a) Coitadinho: Esse estereótipo tem o viés da subestimação, reforçado pelo sentimento de pena, reverbera a ideia de que atletas com deficiência são vítimas e assim são dignos de compaixão e caridade. Hilgemberg (2019) analisou jornais impressos brasileiros e portugueses que cobriram os Jogos Paralímpicos de 1996 a 2008, e observou que os atletas eram representados pela mídia como pessoas desafortunadas e marcados pela tragédia, caracterizada pela exclusão e estigmatização. Tal pensamento, distancia comportamentos exigidos para um atleta de alto rendimento e os coloca em posição de subestimação.

Esse estereótipo tem sido indagado e posto a reflexão, na cobertura midiática televisiva dos Jogos Paralímpicos Tóquio 2020, pode-se perceber que em diversos momentos jornalistas abriram espaço para que atletas paralímpicos renomados fizessem seus comentários e reflexões acerca do capacitismo e seus paradigmas, colocando-os como protagonistas de suas próprias histórias.

b) Doente: Caminhando em perspectivas semelhantes do estereótipo de “coitadinho”, a visão da pessoa com deficiência como um ser humano doente surge a partir da compreensão da deficiência como um fenômeno patológico e ficou conhecido como o Modelo Médico da Deficiência. Este modelo reconhece na lesão, na doença ou na limitação a causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas por esse grupo, ignorando a falta de acessibilidade e o papel das estruturas sociais padronizadas. (BAMPI, 2010).

Isso foi observado por D’auria, Salerno e Santos (2021), que compararam reportagens de três portais de notícias de Mato Grosso do Sul em suas referências aos Jogos Parapan-Americanos e Pan-Americanos de 2019. Quando em referência às pessoas com deficiência, o viés biomédico manteve-se presente, destacando a condição de deficiência, elemento que pode fazer perpetuar esse viés.

Este paradigma pode reforçar a ideia de que pessoas com deficiências se envolvem no esporte unicamente para se curar ou se reabilitar, podendo reduzir as práticas esportivas à assistência e não a um direito de todos. (SERON et al, 2021)

c) Moralmente correto: Este olhar capacitista condiz com viés de superestimação da pessoa com deficiência, os desumaniza e os coloca na posição de pessoas puras, inocentes e desprovidas de sentimentos como raiva, por exemplo. Este estereótipo por diversas vezes é associado à ideia de “anjo” ou “eternas crianças”, é comum que este segundo termo seja associado a pessoas com deficiência intelectual, por exemplo.

Essa percepção é como se o universo do paradesporto fosse purificado pelo sacrifício que elas enfrentam e que esse sacrifício

impedisse a entrada de qualquer impureza, como uso de doping ou o burlar das regras. (GONÇALVES, ALBINO E VAZ, 2009)

d) Super herói: Este estereótipo é o mais comum no âmbito esportivo e expõe ideias de superação para além da capacidade humana. Internamente, tal pensamento reforça que a vida do atleta é tão trágica e sofrida, que ele deve ter poderes super-humanos para enfrentar as barreiras do dia a dia. (SERON et al, 2021)

Ao longo do texto, pode-se perceber que o capacitismo está enraizado no senso comum e para superá-lo é necessário que estejamos dispostos a revermos nossos pré-conceitos e nos colocarmos em uma posição de aprendizes a respeito do processo de inclusão, nos permitindo novas reflexões e possibilidades.

Em ambientes de ensino é importante não pressupor as habilidades das pessoas com deficiência ou reduzi-las às condições funcionais dos seus corpos. Como professor ou professora, nossa missão está em ir além de ensinar determinado conteúdo ou movimento e se entende em remover as barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais ou atitudinais, para que esta pessoa usufrua de todas as suas potencialidades.

Utilizar as terminologias corretas no que se refere ao público com deficiência é um bom começo para a remoção de barreiras atitudinais. Evitar termos como, por exemplo, deficiente, aleijado, aluno especial, excepcional, portador de deficiência ou com necessidades especiais. Assim como não descrever pessoas com deficiência com rótulos de “padece de, é vítima de, sofre de” também é importante para não as retratar como indefesas.

NOSSA, MAS NEM EU CONSIGO E ELES CONSEGUEM!

Amaral (1994), já debatia os elementos que nos levam a diferentes reações quando nos deparamos com o que é considerado diferente ou fora da norma. Socialmente, a humanidade busca afastar-se

daquilo que pode ser inconveniente à manutenção de uma moral idealizada e culturalmente construída.

A grande questão envolvendo esse ponto perpassa a compreensão das pessoas com deficiência. Vivemos em uma sociedade que vem demonstrando cada vez mais não saber lidar com a diversidade humana em suas diferentes manifestações e isso se reflete quando nos deparamos com a pessoa com deficiência. Tanto é, que trouxemos uma referência no início da década de 1990 e que permanece atual em seus apontamentos e discussões.

A autora apontou os holofotes para aqueles sem deficiência: pais e mães, professores e professoras, e todos aqueles e aquelas que não convivem com a pessoa com deficiência e, de pronto, a partir do processo inclusivo, começam a deparar-se mais e mais com essa população.

O capacitismo abarca elementos que conduz ao propósito de fugir da realidade de que a pessoa apresenta uma condição de deficiência. Elas refletem em diferentes formas de ação diante desse público e que resultam em ações capacitistas que podem dificultar o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Assim sendo, Amaral (1994) apontou algumas formas de fuga da realidade:

- Superproteção – não deixar que as pessoas com deficiência se desafiem em elementos gímnicos, sabendo que não há risco físico evidente;
- Atenuação – quando se utilizam frases como “é uma condição de deficiência, mas não é grave, poderia ser pior”;
- Compensação – quando se usa a palavra “mas”, indicando algo que a pessoa julgue ser importante e que consegue enxergar na pessoa com deficiência e ouvimos em frases como “tem uma deficiência, mas é muito hábil”;
- Simulação – quando se tenta eliminar o fato de a condição de deficiência estar presente na vida da pessoa e ouvimos em frases “ele joga tão bem futebol que nem parece que é cego”.

Exemplos não faltam sobre frases capacitistas no esporte e podem receber especial ênfase quando se olha para a pessoa com deficiência intelectual, pois tem-se o senso comum de que são pessoas que não aprendem e a infantilização torna-se evidente.

Outro ponto observado nessa lógica perpassa o ideal normativo de que pessoas com deficiência não podem superar pessoas sem deficiência em diferentes tarefas. Quando nos voltamos ao esporte, professores e professoras podem comentar algo como “nem eu consigo o que ele consegue”! Ora, se você não é uma pessoa ativa ou está dedicando-se a um esporte para ter o desenvolvimento motor e técnico da modalidade, você não pode se comparar com quem o faz!

Atletas com deficiência também não nasceram sabendo, não possuem o dom do aprendizado por geração espontânea. São pessoas que irão estudar, se dedicar, treinar, para, então, alcançar seus resultados a partir de seu desenvolvimento, assim como os/as ginastas citados/as no início do capítulo!

As práticas podem ser esportivas, de dança, de lazer, com o viés artístico ou qualquer outro. As pessoas com deficiência passarão pelo mesmo processo de iniciação, aperfeiçoamento e alto rendimento, se assim desejarem.

Essa percepção do “nem eu consigo” ou “ele faz tudo normal” perpassa o que Amaral (1994) chamou de ferida narcísica, em que profissionais que desejam realizar uma proposta e deverão organizar-se para atender às diferentes demandas das pessoas. Transferindo para a Educação Física, deveremos pensar as diferentes expressões gímnicas para atender às pessoas com deficiência. Deveremos aceitar que as pessoas com deficiência visual não verão os efeitos das fitas da ginástica rítmica, que as pessoas surdas não ouvirão as trilhas sonoras criadas para as coreografias de ginástica para todos, que as pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas não realizarão o salto sobre a mesa, que as pessoas com Síndrome de Down

que apresentarem instabilidade atlanto-axial não poderão realizar um simples rolamento para frente.

Isso não significa dizer que as pessoas com deficiência visual não vão conhecer as fitas da ginástica rítmica, saber sua extensão e sentir seu peso no estilete, que as pessoas com surdez não poderão sentir a vibração da música proposta e compreender seu ritmo, que as pessoas com deficiência física que fazem uso em cadeira de rodas não poderão realizar saltos em rampas para cair na espuma, ou que as pessoas com Síndrome de Down com instabilidade atlanto axial não poderão realizar rolamentos laterais. Todos realizarão as propostas da forma como lhes for possível e não da forma como queremos que ocorra.

Sempre queremos o melhor desenvolvimento da área e de nossos alunos e alunas e, dessa forma, dentro do processo inclusivo isso significa, por vezes, distanciar-se de alguns elementos para promover uma infinidade de outros. Às vezes, focamos nas dificuldades e comprometimentos apresentados e nos esquecemos da multiplicidade de possibilidades existentes, principalmente, dentro das ginásticas e diferentes pesquisas vêm mostrando isso.

Souza e colaboradores (2006) planejou e promoveu atividades da Ginástica Artística que estimulavam o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras em 10 crianças com deficiência visual, entre 8 e 14 anos, de modo a auxiliar no desenvolvimento motor, cognitivo e social. As aulas eram compostas por três períodos: alongamento/aquecimento; atividades gerais de jogos, ginástica artística, ginástica rítmica, trampolim acrobático etc.); relaxamento e alongamentos finais.

Os resultados da sua pesquisa apontaram que, após dezoito aulas, as crianças participantes apresentaram melhoras qualitativas e quantitativas na capacidade física equilíbrio. Além disso, os autores apontaram observações relevantes para considerar no planejamento das atividades como respeitar o tempo de aprendizagem, os níveis de informações e as adaptações aos aparelhos e espaço nas aulas de ginástica artística. É possível perceber que as observações citadas na

pesquisa também devem ser aplicadas no planejamento de atividades para iniciação à ginástica de crianças sem deficiência.

Pompescu e colaboradores (2013) também realizaram em seu estudo um conteúdo de treinamento de ginástica artística, visando melhorar o potencial motor dos participantes, divididos em dois grupos experimentais: um grupo com 12 ginastas iniciantes com Síndrome de Down, e 12 indivíduos sem deficiência, com idade entre 16 e 26 anos.

Os resultados da pesquisa apontaram que elaborar um treinamento adequado, baseado em conhecimento científico, bem como um sistema de competição motivador, podem colaborar sobremaneira com o progresso no aprendizado motor dos ginastas com Síndrome Down e com efeitos positivos sobre todo o desenvolvimento da personalidade.

A respeito da Ginástica Rítmica, Leite e pesquisadores (2020) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi verificar possíveis implicações alcançadas por meio da implantação de um projeto de ginástica rítmica com um grupo de 30 meninas com e sem deficiência intelectual. Para a pesquisa, realizaram aulas com 2 sessões semanais, por 12 semanas consecutivas. Os resultados apontaram melhoras na performance das atletas, assim como estímulo às interações e à construção de conhecimento sobre as diversidades, promovendo atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças.

Já no campo do alto rendimento, Pedrinelli e colaboradores (2012) investigaram os motivos que levam atletas brasileiros com deficiência intelectual a praticarem esporte e a participarem de competições promovidas pela *Special Olympics* Brasil. Foram avaliados 102 atletas, com idade entre 21 e 49 anos, e os dados revelaram que os atletas participam especialmente para ganhar fitas e medalhas, jogar com outras pessoas da sua equipe, ir a lugares novos e diferentes, assim como para se sentir uma pessoa importante. Deste modo, pode-se perceber que os atletas são predominantemente orientados por fatores pessoais e ambientais.

Observamos que ainda há certa lacuna envolvendo as pesquisas relacionando a ginástica e a pessoa com deficiência, apresentando diferentes caminhos para explorar esses dois elementos indo além do desenvolvimento motor.

NOSSA, QUANTA COISA A SER MUDADA!

O objetivo desse capítulo foi destacar alguns elementos que se encontram em um espaço pouco acessado por profissionais da educação física: o capacitismo.

Salientamos que estamos falando de seres humanos. Somos pessoas em desenvolvimento e podemos evoluir por meio do conhecimento, com a superação de preconceitos que ainda estão enraizados em nossa cultura e sociedade.

A acessibilidade atitudinal compreende o ponto chave para o desenvolvimento do processo inclusivo e acesso efetivo das pessoas com deficiência aos seus mais diversos direitos. A partir da atitude mudam-se plantas de prédios em construção, planos de ensino nas escolas, planilhas de treinos das academias de musculação, movimentos coreográficos, olhares capacitistas voltados às pessoas com deficiência.

Por ser estrutural, o capacitismo pode não ser compreendido por um olhar não treinado para isso, por isso nós as/os convidamos a repensar suas formas de expressão quando se referem às pessoas com deficiência a partir das reflexões trazidas no presente capítulo, bem como os subtítulos inseridos para trazer à tona algumas dessas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Corpo desviante: olhar perplexo. **Psicologia USP**, v. 5, n. 1-2, p. 245-268, 1994.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. A. Deficiência: Questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 3-12, 1996.

- BAHU, L. Z.; CARBINATTO, M. V. Extensão universitária e Ginástica para Todos: contribuições à formação profissional. **Conexões**, v. 14, n. 3, p. 46-70, 2016.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino Americana Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, p. 816-823, 2010.
- CAMPBELL, F. K. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability & Society**, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008.
- D'AURIA, B. B.; SALERNO, M. B.; SANTOS, S. M. A desertificação midiático-esportiva do Mato Grosso do Sul: primeiras análises e reflexões sobre a cobertura jornalística do esporte local. **Revista Alterjor**, v. 23, n. 1, p. 344-350, 2021.
- DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: Simpósio internacional de estudos sobre a deficiência, 1, 2013, São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**. São Paulo: SEDPCD/Diversitas/USP Legal, 2013 14, 2013, p. 1-14. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.
- MARCHESAN, A.; CARPENEDO, F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.
- MARCO, V. D. **Capacitismo: O mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- HILGEMBERG, T. Jogos Paralímpicos: história, mídia e estudos críticos da deficiência. **Record**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2019.
- GONÇALVES, G. C.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. O herói esportivo deficiente: Aspectos do discurso em mídia impressa sobre o Parapan-Americano 2007. In: PIRES, G de L. (Ed.). **"Observando" o Pan Rio/2007 na mídia**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de Professores nas escolas regulares. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.
- LEITE, E. A. et al. Ginástica rítmica: Experiência baseada nos esportes unificados da Special Olympics. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-18, 2020.
- MARCASSA, L. Metodologia do ensino de Ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 171-186, 2006.
- MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. Ginástica para todos e coletividade: nos meandros da literatura científica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-17, 2020.
- PEERS, D.; SPENCER-CAVALIERE, N.; EALES, L. Say what you mean: Rethinking disability language in Adapted Physical Activity Quarterly. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 265-282, 2014.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 58, p. 20-30, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SERON, B. B. et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista – dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Revista Movimento**, v. 27, p. 1-16, 2021.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L.; MORENO, A. Dossier - Practices and prescriptions on body: Educational dimension of European gymnastics methods. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 2, p. 108-110, 2015.

SOUZA, C. M. et al. Ginástica artística para crianças deficientes visuais: Relato de experiência. **Revista Digital Bueno Aires**. v. 10, n. 94, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd94/visual.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PEDRINELLI, V. J. et al. Motivos para a participação esportiva de atletas com deficiência intelectual no programa Special Olympics Brasil. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 1005 - 1012, 2012.

POPESCU, G. et al. Gymnastics motor learning particularities in Down syndrome children, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 93, p. 2109-2113, 2013.

TOLEDO, E.; SILVA, P. C. C. A ginástica para todos e suas territorialidades. **Corpoconsciência**. v. 24, p. 71-82, 2020.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM GINÁSTICA: CAMINHOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAR COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Profa. Dra. Lionela da Silva Corrêa
Profa. Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim
Profa. Dra. Kathya Augusta Thomé Lopes

TUDO PARTE DO OLHAR

A forma como percebemos a pessoa com deficiência norteia as nossas ações com elas, neste sentido trazemos à baila como concebemos a deficiência e os aspectos inerentes a ela.

A atuação com pessoas com deficiência por meio da prática de atividades motoras visando o desenvolvimento das suas potencialidades, nos levou inter-relacionar os conceitos de deficiência, incapacidade, funcionalidade, barreiras, limitação a atividades e restrição a participação, parâmetros estes indicados na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF firmada pela OMS.

É comum evidenciar a incapacidade, ou seja, atrela-se imediatamente ao conceito de deficiência o conceito de incapacidade, ou seja: *tem limitações; necessita de mais atenção; é dependente, que sempre vai precisar de ajuda; que não pode fazer igual aos outros; tem mais dificuldade; vai dar mais trabalho; não consegue fazer isso ou aquilo*, enfim, a tônica é sempre no que lhe falta, naquilo que não pode, naquilo que não consegue. Por este enfoque é que defendemos que a primeira referência seja: *o que pode? O que sabe? O que consegue?* E daí nortear a programação para seu atendimento.

Como você pode perceber o conceito de deficiência não diz respeito ao que a pessoa pode ou não pode fazer, e muito menos sobre

as dificuldades ou facilidades que um profissional teria na atuação para com eles, isto é, o termo deficiência especifica a característica inerente ao seu corpo exclusivamente. Exemplificando: uma pessoa com deficiência visual total é alguém que possui um desvio significativo na estrutura dos olhos, ou na função do sistema óptico, que a impede de enxergar, porém, isto não está atrelado diretamente a sua capacidade de realizar essa ou aquela atividade. No conceito de deficiência não está definido se ela pode ler, trabalhar, se vai ter comprometimento motor, se não terá independência.

O termo deficiência define apenas a característica *estrutural ou funcional* desta pessoa, aquilo que nos apresenta como forma. A utilização do termo *física* é apenas para exemplificar, pois a característica pode não ser física, visível, pode ser funcional.

Segundo a CIF a deficiência é um comprometimento na função ou estrutura do corpo tais como uma perda ou desvio significativo, ou seja, a nosso ver é aquilo que se apresenta como diferente na estrutura ou função do corpo, tais como: amputação, má formação, cegueira, surdez, lesão medular, paralisia cerebral, distúrbios de movimento dentre outros, e aqui vale uma observação importante, ela por si só, não indica uma incapacidade¹.

A deficiência é o que a pessoa apresenta e que em muitos casos não haverá como mudar. A característica da deficiência estará lá, por exemplo: uma pessoa amputada de uma perna, mesmo tendo uma prótese de uma perna mecânica, não deixará de ser uma pessoa com a perna amputada, mas isso não significa que não conseguirá correr, nadar, dirigir, andar de bicicleta ou realizar outras atividades cotidianas e profissionais, e principalmente, ter autonomia. Por esta razão que o conceito de deficiência não é sinônimo de incapacidade. Considerar

¹ Incapacidade é um termo abrangente para deficiências (alteração na estrutura ou função do corpo), limitações de atividade (dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades) e restrições de participação (problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida). Ela denota os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais daquele indivíduo (fatores ambientais e pessoais) (OMS, 2013).

uma pessoa com deficiência no sentido de identificar o que ela apresenta de “diferente” auxiliará a dar as oportunidades adequadas a sua condição, e assim, possa desenvolver suas potencialidades.

Nesta perspectiva, a incapacidade é conjuntural, ou seja, é o resultado da interação da sua condição de saúde – sua deficiência e os fatores contextuais. Estes fatores contextuais podem ser fatores ambientais externos às pessoas, em outras palavras, atitudes das pessoas, aspectos arquitetônicos, políticas públicas, aspectos legais, dentre outras; e os fatores internos à pessoa, incluindo sua forma de comportamento geral, experiências atuais e anteriores, seu modo de viver, profissão, idade, gênero e outros que influenciam a maneira como a incapacidade é vivida pela pessoa (OMS, 2013)

Utilizando os dois conceitos: deficiência e incapacidade e ainda os fatores contextuais, podemos dizer que uma pessoa cega não pode ler pois, conceitualmente o órgão responsável pela leitura é o olho, contudo há uma possibilidade de leitura a ser realizada com os dedos que é o Método Braille, no entanto, para que a pessoa cega possa ler em Braille, é necessário que aprenda, e mais ainda que seja disponibilizado livros ou material escrito em Braille. Assim, a pessoa tem uma deficiência, mas não é incapaz de ler, contudo, pode ser incapaz de fazê-lo devido a fatores externos, tais como: a ausência da oportunidade de aprendizado ou pela ausência de disponibilidade de material em Braille, e ainda, esta pessoa terá restrição na participação de atividades que requeiram leitura sem a disponibilidade do material em Braille, ou, se considerarmos os fatores internos, por exemplo, pelo seu desinteresse em aprender. Em síntese, a deficiência em si não causou a incapacidade da leitura, mas os fatores internos e externos foram as causas da impossibilidade de ler, ou seja, uma pessoa com deficiência será capaz de realizar esta ou aquela atividade, dependendo das condições que lhes serão apresentadas.

Neste sentido, mais do que olhar primeiramente a incapacidade que porventura ela possa apresentar, se faz imprescindível olhar as suas potencialidades, o que ela é capaz de realizar e em quais condições.

Mudando agora alguns aspectos: esta mesma pessoa, cega, tem acesso ao aprendizado do Sistema Braile, e tem acesso a todo tipo de texto neste formato, sendo assim, ela continua sendo uma pessoa com uma deficiência, pois não enxerga, no entanto, tem condição de executar a tarefa da leitura, pois aprendeu o Braile e pode participar de atividades de leitura, pois tem acesso aos textos em Braile, nesta perspectiva essa pessoa não possui incapacidade para leitura, mas continua tendo uma deficiência.

A que isso nos remete? Remete-nos a entender que é imprescindível considerar a deficiência como algo real e que não pode ser mudada. As incapacidades serão majoradas ou diminuídas e até mesmo não constituídas dependendo da atitude que tivermos para com essas pessoas, e nesta direção tomamos como pressuposto o que Caroline Vash, no livro *Enfrentando a Deficiência*, afirma, que muitas das incapacidades que as pessoas com deficiência experimentam são resultantes das desvantagens dos aspectos criados pelo homem no ambiente físico, assim como pelos costumes, valores, atitudes e expectativas sociais.

No âmbito da atividade motora reforçamos que devemos priorizar o que a pessoa consegue realizar, o que ela gosta, o que ele sabe, o que ele consegue fazer, e a partir disto nortear as ações para oportunizar o desenvolvimento das suas potencialidades.

Neste sentido também podemos considerar que a pessoa com deficiência necessita de determinadas adequações para realizar as tarefas motoras. Pensando na mesma pessoa cega, exemplificada anteriormente, ela tem condições de realizar ações na área da ginástica, da dança, dentre outras, desde que sejam disponibilizadas, por exemplo, tempo maior para reconhecer o ambiente, um guia para auxiliar na execução de determinados movimentos, orientações de forma tátil, dentre outras, até que consiga realizar sozinha.

Com este preâmbulo acerca da conceituação da deficiência e dos aspectos inerentes, passamos então a abordar acerca das atividades extensionistas como ferramenta que contribui com a formação profissional para a atuação com pessoas com deficiência. Acreditamos que a prática supervisionada, promovida pelas atividades extensionistas diretamente com esta clientela, favorece a formação profissional e consequentemente uma atuação mais eficaz com esta clientela. Trazemos aqui dois exemplos de projetos que oferecem atividades para pessoas com deficiência ao mesmo tempo que contribuem para a formação profissional de acadêmicos que ali atuam: O programa de atividades motoras para deficientes – PROAMDE e o programa de dança atividades circenses e ginástica – PRODAGIN, ambos da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas.

PROAMDE - UM PROGRAMA EXTENSIONISTA COMO FERRAMENTA EFICAZ E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DISCENTE

A Universidade historicamente tem por objetivo três premissas: A primeira é a formação profissional dentro de diversas áreas e técnicas, resultantes do ensino/aprendizagem; a segunda é a formação de cientistas como produto do conhecimento metodológico e de conteúdos de múltiplas especialidades de formação; e a terceira é a formação de pessoas com senso social e reiterado de sua cultura histórica e social (SEVERINO, 2017). A universidade carrega em sua história a experiência e a possibilidade para os que ali ingressam vivenciem o que poderão mudar suas vidas.

Contudo, os alunos ao ingressarem no ensino superior enfrentam diversas dificuldades, bem como a adaptação a um novo sistema de ensino, relação entre professor e aluno, grade curricular do curso pretendido entre diversos aspectos (OLIVEIRA et al., 2014). E, se deparam em compreender o que realmente é o tripé da universidade, uma vez que alguns alunos não sabem o significado da palavra

ensino, além de não assimilar o porquê de determinadas disciplinas ou metodologias ao deparar com o currículo do curso escolhido. Além dessa problemática a compreensão da pesquisa e extensão, carece de um melhor esclarecimento.

A formação de um profissional tem um papel fundamental para a sua atuação no mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Portanto, pode se dizer que a formação profissional cabe primeiramente à universidade que tem a função de criar recursos humanos para o desenvolvimento das atividades profissionais (PELLEGRINI, 1988).

Assim, a tríade é obrigatória e indissociável dentro da universidade e está dividida em três campos da formação (ensino, pesquisa e extensão), assim, possibilita ao aluno experimentar vivências enquanto está em formação. Porém, para que isso aconteça é necessário que haja um equilíbrio entre as mesmas para que os alunos possam absorver os benefícios das mesmas.

Apesar da atuação com pessoas com deficiência através de atividades de Educação Física não seja algo tão novo, ainda há muita resistência de profissionais da área para atuar com essa população. As justificativas são as mais variadas como ausência de capacitação, falta de recursos materiais e espaços adequados. São inúmeras as desculpas que impedem a pessoa com deficiência conhecer e desenvolver seu verdadeiro potencial (LOPES; CORRÊA, 2010).

Contudo, espera-se que uma formação de professores para a Inclusão prepare os formandos (acadêmicos ou professores) não só para *participarem* no movimento da Inclusão (contribuírem com boas práticas em uma perspectiva inclusiva), mas também para que possam ser eles próprios, os reformadores ou inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos (RODRIGUES, 2017, p. 321).

Neste sentido, podemos trazer como exemplo o Programa de Atividades Motoras para Deficientes – PROAMDE, um programa de

extensão criado no ano de 2000 e institucionalizado no ano de 2012 que desenvolve atividades motoras para pessoas com deficiência. Seus dois principais objetivos são: potencializar pessoas com deficiência através da prática de atividades motoras e físicas; e capacitar recursos humanos para atuar com pessoas com deficiência. O que se verifica nestes 21 anos de programa é que o PROAMDE proporciona aos acadêmicos, experiências que fazem muita diferença em suas formações.

Atualmente o PROAMDE possui três pólos: um na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), atendendo todos os tipos de deficiência com idade dos 02 anos a idosos; no Ambulatório Araújo Lima que é anexo ao Hospital Universitário Getúlio Vargas (HUGV), atende somente pessoas com sequela de lesão medular e atua com uma equipe multiprofissional; e no Campus Parintins no curso de Educação Física, que devido a logística da localização do Campus Parintins seu maior público são crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista.

O programa possui uma carga horária semanal de 20hs, bem como pela característica do PROAMDE que proporciona uma metodologia voltada não somente para o ensino e aprendizagem, mas também para sua formação de maneira geral. Os acadêmicos vivenciam a parte dos planejamentos das aulas, grupo de estudos sobre a deficiência, reuniões pedagógicas com a equipe do programa, bem como reuniões mensais com os pais e acompanhantes dos alunos com deficiência, execuções das aulas para as turmas com deficiência, organização das fichas de inscrição, materiais utilizados no programa, logística de funcionamento do mesmo e realização de eventos locais e regionais e participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Enfatizando que os três pólos têm sua contribuição tanto na formação de licenciados como bacharéis em educação física. A seguir apresentaremos alguns resultados da influência do programa na formação dos graduandos que passaram pelo PROAMDE e hoje atuam em diferentes áreas da educação física:

1. Os acadêmicos Licenciados em educação física, depois de formados, ao atuarem nas escolas apresentam atitudes mais positivas em relação a inclusão de alunos com deficiência na escola e, conseqüentemente, se sentem mais preparados para incluir os alunos com deficiência em suas aulas de educação física.
2. O amadurecimento para continuar estudando e iniciar uma pós-graduação (Mestrado em Educação e/ou Educação Física) também é uma característica do programa na formação dos acadêmicos, uma vez que consideram essencial que os mesmos possam se aprofundar no conteúdo específico de sua escolha na área da deficiência, conforme o relato a seguir:

(...) fui discente de uma instituição particular, e no ano de 2016, conversando com a professora que me orientava em uma disciplina de monitoria, sobre o ingresso na pós-graduação, ela me contou sobre o PROAMDE. Naquele momento fiquei super curiosa sobre o programa, (...), porém somente em 2017 iniciei no programa como acadêmica voluntária, não demorou muito para realizar um projeto de iniciação científica (IC) e fui bolsista CNPq. No PROAMDE pude participar de vários eventos (congressos, simpósios) como ouvinte e apresentando trabalhos. Com essa oportunidade de aprendizado e com o incentivo fui aprovada no Mestrado em Educação no ano de 2019 e me sinto honrada por ter participado deste programa que tanto me fez crescer como pessoa e profissional (SOUZA, B. C.).

3. Em relação aos bacharéis o que se percebe nos últimos anos, é que há uma constante entrada de acadêmicos de Educação Física que passaram pelo PROAMDE e que são aprovados no curso de pós-graduação do Hospital Universitário Getúlio Vargas em Residência Multiprofissional na vaga de Educação Física e Fisioterapia. Resultados são esses que evidenciam o quanto o PROAMDE contribuiu para aprovação em concursos na rede estadual e municipal de ensino dos

licenciados e, os bacharéis atuando em equipes da Residência Multiprofissional.

A atuação no PROAMDE como Residente da equipe multiprofissional pôde contribuir detalhadamente os conhecimentos teóricos-práticos sobre a deficiência de um modo geral, principalmente a Lesão medular e o TRM. Bem como oportunizou conhecer os pacientes além do aspecto físico, atuando mutuamente com outras áreas, ampliando a visão da humanização no cuidado e autocuidado, a comunicação efetiva entre os profissionais e acadêmicos, a elaboração de novas condutas e o incentivo a acompanhar a literatura sobre a pessoa com deficiência, assim enriquecendo minhas intervenções da educação física em outros campos de atuação (SOUZA, J. L.).

A iniciação científica (IC) é o ponto de partida para muitos dos acadêmicos que participam do programa (para alguns se configura como o primeiro contato com a pesquisa) uma vez que sempre são estimulados a desenvolver temas de sua escolha, assim como buscar contribuir dentro do próprio PROAMDE em estudos que possam melhorar a qualidade de vida dos alunos com deficiência.

A participação na organização de eventos sempre foi um ponto forte do PROAMDE e é uma forma de contribuir para a formação acadêmica, pois ao mesmo tempo que o graduando adquire conhecimento por meio de palestras, cursos, mesas redondas, conferências, dentre outros, ganha experiência na organização de eventos.

No que se refere à realização de campanhas, temos a “Campanha do Respeito Passe Adiante”, na qual os acadêmicos são envolvidos em divulgar o direito das pessoas com deficiência. Essa campanha buscou nos últimos anos envolver os alunos e professores de escolas estaduais, municipais e privadas com o objetivo de mostrar o quanto ainda temos que aprender sobre e respeitar os direitos das pessoas com

deficiência a partir de nossas atitudes. Ressaltar que atitudes positivas possibilitam à pessoa com deficiência viver na sociedade.

Durante a Campanha do Respeito os acadêmicos são envolvidos em atividades em que têm a possibilidade de vivenciar e praticar atividades motoras e/ou esportivas com pessoas com e sem deficiência. Com essas atividades torna-se mais fácil alcançar o objetivo da campanha, pois os alunos da escola comentam com os pais e responsáveis sobre as atividades vivenciadas sobre a pessoa com deficiência.

A “Campanha do Respeito” sempre priorizou proporcionar aos acadêmicos a vivência em atividades diversas, para que o mesmo possa ter um olhar e uma atitude positiva frente à pessoa com deficiência. Assim na campanha três eixos são trabalhados: Respeito ao tempo da pessoa com deficiência em realizar alguma tarefa, respeito às vagas de estacionamento destinadas à pessoa com deficiência, e respeito ao assento no ônibus destinado a esse público.

Em relação a eventos científicos, o PROAMDE de dois em dois anos organiza o Seminário Amazonense de Atividades Motoras Adaptadas (SAAMA), que tem como objetivos realizar e divulgar trabalhos voltados para área da deficiência, em especial sobre a inclusão e esporte paralímpico; apresentar o que desenvolvemos no PROAMDE e conhecer outros trabalhos realizados em outras universidade e instituições. Assim como busca proporcionar cursos como forma de oportunizar através da prática de atividades motoras, vivências não somente para os acadêmicos, mas para aqueles que atuam na área da deficiência.

A organização do SAAMA é executada pelos acadêmicos que atuam no PROAMDE, e todos passam a desempenhar suas funções em uma equipe que vai desde a secretaria do evento até os tutores dos cursos realizados. Cabe ressaltar que neste evento os acadêmicos também participam apresentando seus trabalhos desenvolvidos no PROAMDE.

Quanto à participação em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais, o PROAMDE sempre incentivou a participarem de congresso de maneira geral e possibilitou aos acadêmicos

escrever e publicar trabalhos em revistas científicas com o intuito de divulgar as pesquisas realizadas no programa e a construção de um currículo acadêmico. Também estimulou os próprios acadêmicos a realizarem ações para arrecadarem recursos financeiros quando não tínhamos para todos viajarem, esse tipo de ação sempre uniu e fortaleceu o grupo.

Depois de tudo que foi discorrido neste texto não poderia deixar de relatar que minha formação toda tem como base o programa de extensão PROAMDE, onde tive a oportunidade de ser uma das primeiras bolsistas voluntárias no ano de 2000 e segui no programa até o final da graduação, vivenciando o tripé da universidade num só programa. Assim, fui incentivada a continuar estudando sobre a deficiência, pois é a área que sempre me motivou enquanto acadêmica de educação física. Escolhi o curso de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) sempre voltado para esta área. Minha primeira experiência profissional como professora substituta foi nas disciplinas voltadas para a deficiência. Atualmente sou docente de carreira da Universidade Federal do Amazonas, sou coordenadora do PROAMDE e considero como fundamental toda experiência que tenho hoje foi devido a minha base inicial num programa de extensão (AMORIM, M. L.C).

O Programa é tão reconhecido enquanto campo de formação que foi tese de doutorado com o título “O PROAMDE enquanto espaço formativo: Um Estudo de Caso”, e de acordo com a autora Amorim (2021, p. 193):

Podemos afirmar que o PROAMDE representa um espaço formativo que atende a todos, pois foi idealizado para este fim. Isso não envolve somente pessoas com deficiência, envolve todas aquelas pessoas que querem conhecer e vivenciar sobre a temática deficiência. Este funciona como laboratório, pois contribui para a realização de diversas pesquisas, funciona como sala de

aula, pois auxilia na formação acadêmica, cedendo seus espaços para a realização do estágio docente de muitos acadêmicos, além de se apresentar como um Programa modelo para diversas instituições, que desejam implementar projetos em suas sedes para atender ao público com deficiência.

Ainda a mesma autora afirma que o PROAMDE pode ser visto “enquanto um Programa desenvolvido na região amazônica, que representa um modelo de formação e práxis de professores, que visa contribuir tanto para o desenvolvimento regional, considerando e valorizando a cultura e a diversidade amazônica, quanto nacional, por meio de novas metodologias de ensino, voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência” (AMORIM, 2021, p. 193).

Em resumo, o PROAMDE não somente representa a tríade da universidade, mas também proporciona ao público com deficiência desenvolver suas potencialidades a partir de vivências da prática de atividades motoras, assim como propicia autonomia e independência funcional em sua vida. E, quanto ao nosso acadêmico, o mesmo passa a ter uma atitude positiva frente às pessoas com deficiência e consegue levar esse aprendizado para sua vida profissional e contribui para a inclusão dos mesmos em diversos ambientes da sociedade de maneira geral.

GINÁSTICA, PESSOA COM DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A ginástica é uma prática existente há milhares de anos e é utilizada com vários objetivos e de diferentes formas ao longo do tempo. Sua história acompanha a própria história do ser humano, estabelecendo-se historicamente como principal meio para o desenvolvimento de corpos saudáveis, fortes e corajosos no serviço de proteção à pátria nos tempos de guerras. Para alguns estudiosos, o ápice da ginástica aconteceu no início do século XIX, com o surgimento dos quatro métodos ou escolas gímnicas: inglesa, alemã, sueca e francesa (SILVA et al, 2014).

Embora esses métodos gímnicos apresentassem diferentes características, eles possuem objetivos comuns, como regenerar a raça, promoção da saúde, coragem, força e, especialmente, a moral, influenciando as tradições e costumes da sociedade (RINALDI, 2005).

Em contrapartida as pessoas com deficiência (PCD) têm sua história permeada de estigmas, estereótipos e preconceitos. A pessoa com deficiência já foi tida como pecadora, amaldiçoada, impura, e mais recentemente, improdutiva ou incapaz (PEREIRA; SARAIVA, 2017; COSTA; SOUSA, 2004). E neste aspecto pensar em uma ginástica que prima pela perfeição de corpos, força e vitalidade, é pensar que não é uma prática para PCD.

No entanto, no decorrer das décadas diferentes formas de pensar a ginástica surgiram, assim como diferentes estratégias de inclusão e atendimento à pessoa com deficiência em diversas esferas educacionais, assim como na educação física.

E, apesar de estarmos na chamada “era da inclusão”, ainda é possível encontrar resistência de profissionais, que não se sentem capacitados para atender esse público, assim como há poucos locais com estrutura e estratégias para esse fim.

Embora desde a década de 1980, disciplinas específicas para o estudo da Educação física e esportes para pessoas com deficiência nos cursos de graduação e bacharelado em educação física, sejam obrigatórias, parece ainda não ser suficiente para promover a mudança de atitudes no profissional que chegará ao mercado de trabalho.

Além disso, pesquisas (CARBINATTO et al., 2017; ALVES, 2016; SCHIAVON, NISTA-PICCOLO, 2007), apontam que a maioria dos graduandos possui pouco conhecimento relacionado à ginástica, ritmo e dança quando chegam à universidade, uma vez que vivenciaram pouco ou não vivenciaram essas modalidades, pois estas não são tão comuns quanto outras.

Por não terem relação com a história de vida da maioria dos estudantes, esses conteúdos parecem não ter significado algum para

eles naquele momento da formação (ALVES, 2016). Desta maneira, torna-se necessário e emergente que os estudantes tenham acesso, não apenas a conceitos e discussões, mas incorporem e enlacen suas corporeidades ao ritmo, à criatividade, à expressão promovida por uma ou outra manifestação esportiva. Assim, vemos a extensão universitária vinculada ao processo de ensino como um caminho para esse fim.

O trabalho da extensão universitária possibilita a ampliação dos conhecimentos de sala de aula, a partir da construção de novos saberes por meio de uma vivência democrática que gera uma nova forma de ver o mundo, respeitando as diferenças e aprendendo a exercer a cidadania (JANTKE; CARO, 2013).

Partindo dessa premissa é que trazemos o exemplo do Programa de dança, atividades, circense e ginástica – PRODAGIN que vem se consolidando como programa de extensão na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e tem contribuído com a formação profissional. Uma vez que busca o trabalho a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

O PRODAGIN foi institucionalizado como programa de extensão com a necessidade de formação mais qualificada na área da dança, atividades circenses e ginásticas, uma vez que havia poucos profissionais atuando no ensino superior o que, talvez, fragiliza a formação na graduação. Em uma pesquisa realizada por Corrêa, Silva e Cabo Verde (2020) sobre formação profissional e ginástica no Estado do Amazonas, a maioria dos docentes que trabalhavam com as disciplinas gímnicas nas principais instituições da região não possuíam formação especializada na área.

Assim, o PRODAGIN vem com a missão de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades motoras e expressivas de crianças, adolescentes, adultos e pessoas com deficiência por meio da prática da dança, ginástica e atividades circenses, mas também cultivar o saber científico na área por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de profissional com qualidade.

Em suas atividades de formação estão:

Grupos de estudos semanais - na qual são discutidos temas relacionados às turmas, artigos científicos, apresentações de pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos e professores;

Planejamentos – mensalmente as atividades das turmas são planejadas sob supervisão dos professores orientadores;

Capacitações – semestralmente, profissionais de diferentes especialidades de dança, ginástica, atividades circenses, além de professores especialistas em métodos científicos ou de ensino, são convidados para ministrarem oficinas para os acadêmicos e professores que atuam no programa;

Organização de eventos – os acadêmicos anualmente organizam a mostra PRODAGIN que acontece em forma de espetáculo e envolvem todas as turmas, os próprios elaboram o roteiro e produzem o espetáculo;

Cursos e oficinas ministrados – quando o programa é convidado para realizar oficinas ou cursos em diferentes instituições, os acadêmicos são os ministrantes sob orientação de professores;

Apresentações artísticas – as turmas do PRODAGIN sempre são convidadas a realizar apresentações em diferentes eventos e instituições, e essas composições são elaboradas pelos acadêmicos;

Desenvolvimento de projetos de iniciação científica – os acadêmicos também participam de programas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica ou desenvolvem projetos independentes junto com os professores;

Participação em eventos científicos – os acadêmicos participam de eventos, com apresentação de trabalho em forma de relato de experiência ou relato de pesquisa.

Nesses anos de existência o PRODAGIN tem contribuído com a formação profissional de vários acadêmicos (da UFAM e de outras

instituições) que passaram por ele. Muitos descobriram talentos ou os aperfeiçoaram, muitos aprenderam novas habilidades de dança, ginástica, atividades circenses, muitos ao formarem empreenderam seus próprios negócios, e muitos deram continuidade aos seus estudos, ingressando em programas de mestrado ou doutorado.

Assim, preparar o profissional para trabalhar ginástica com pessoas com deficiência é antes de tudo preparar o profissional para ter atitudes positivas frente à pessoa com deficiência, aliás, não somente ginástica, mas qualquer outro conteúdo da educação física.

Atitude é uma predisposição favorável, ou não, frente a um fenômeno, e a nossa experiência na extensão nos fez acreditar que um profissional com atitudes positivas em relação à pessoa com deficiência buscará meios para atuar da melhor forma possível mesmo não tendo capacitação ou experiência.

Muitos dos nossos alunos da extensão chegavam ao programa sem experiência nenhuma com relação ao trabalho com PCDs, mas eram capazes depois de um semestre apresentar trabalhos incríveis com aquele grupo. Então, a extensão possibilita experiências e capacitação, mas, também, mudança de atitudes.

Também apontamos que trabalhar ginástica com esse público, e não somente, é buscar uma ginástica com “premissas voltadas à formação humana, criticidade e criatividade” (ALMEIDA, *et al*, 2021, p. 87). Compactuando também com as premissas da educação física inclusiva, que dentre elas está olhar a potencialidade da pessoa com deficiência e não suas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma digressão sobre a área específica da ginástica voltada a pessoa com deficiência, apontamos, na nossa experiência dentro da Universidade Federal do Amazonas, que o processo da extensão para pessoa com deficiência inicia com um programa macro que é o PROAMDE,

possibilitando diversas atividades motoras para esta clientela, e dentre essas atividades encontramos uma específica que é a dança, que se configura como uma atividade dentre tantas outras. No entanto, a dança como uma vertente muito importante e bem marcada dentro da área da Educação Física, começa a se expandir e passa a não ser mais apenas uma atividade, requer novas dimensões, e então, se organiza como uma área multifacetada que precisa de novas estratégias, e neste momento o âmbito geral da ginástica é visto como a área maior, que organizado com a dança e atividades circenses, requerem um novo modelo de organização, e assim surge o programa específico de ginástica, dança e atividades circenses, o PRODAGIN, mas agora não somente para pessoas com deficiência, mas para todos os públicos. Assim, podemos afirmar que a experiência na extensão possibilitou enxergar e aceitar o desafio de alçar um voo maior, trazendo assim o aspecto de gestão para dentro da formação profissional.

Consideramos dessa forma, que as atividades extensionistas de forma sempre articulada com o ensino e a pesquisa, são comprovadamente oportunidades eficazes que contribuem de forma positiva para a formação profissional, pois implica na experimentação pelo acadêmico da ação profissional de forma supervisionada, e especificamente na prática da ginástica, como estratégia para o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência. Podemos afirmar que a prática extensionista estimula os acadêmicos a alçarem novos rumos, expandindo para níveis mais elevados da formação profissional, galgando mestrado, doutorado e pós-doutorado, uma contínua qualificação iniciada e estimulada pela prática extensionista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. das M. D. *et al.* Pensamento pedagógico decolonial e a ginástica: diálogos iniciais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.20, n.04, p.85-92, 2021.
- ALVES, F. S. Exercícios qualitativos de avaliação com Ritmo, expressão corporal e dança na Formação em educação física. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 75-88, 2016.
- AMORIM, I. de F. de C. **O PROAMDE enquanto espaço formativo: um estudo de caso.** 262 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2021.

CARBINATTO, M. V. *et al.* Conhecimentos de Acadêmicos de Educação Física sobre a Ginástica a partir da Percepção de Docentes do Ensino Superior. **Revista de Graduação USP**, v. 2, n. 3, p. 55-61, 2017.

CORRÊA, L. da S. C.; SILVA, C. B. e; CABO VERDE, E. J. S. R. Ginástica na Universidade: Atuação de professores na pesquisa, ensino e extensão no Amazonas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. 1-16, 2020.

COSTA, A. M. da; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

JANTKE, R.V.D.R., CARO, S.M.P. A extensão e o exercício da cidadania. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro; 2013. p. 97-100.

LOPES, K. A. T., CORRÊA, L. da S. (Orgs.). **Desenvolvendo Potencialidades**. Manaus: Edua, 2010.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v.18, n.2, p.239-246, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Genebra: OMS, outubro de 2013.

PELLEGRINI, A. M. **A formação profissional em educação física. In: Educação física na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação física e desportos, 1988.

PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

RINALDI, I. P. B. **A ginástica como área de conhecimento na Formação profissional em educação física: Encaminhamentos para uma reestruturação Curricular**. 232 f. 2005.

Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

RODRIGUES, L. **Educação Física: Formação de professores e Inclusão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017.

SCHIAVON, L; NISTA-PICCOLO V. A ginástica vai à escola. **Movimento**, v. 13, n. 03, p. 131-150, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2017.

SILVA, J. P da. *et al.* A ginástica geral nas séries finais do ensino fundamental no município de Macaparana-PE: um diagnóstico. In: Fórum Internacional de Ginástica Geral, 7, 2014, Campinas. **Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas: UNICAMP/FEF - SESC, p. 89-93.

GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NÃO SOU GINASTA, E AGORA?

Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno
Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

INTRODUÇÃO

A educação física, componente curricular das escolas regulares brasileiras, apresenta uma história interessante com flutuação de objetivos, conteúdos, público atendido e estratégias pedagógicas. Ao longo de sua sistematização, teve influência dos diferentes momentos históricos e sociais, que direcionaram métodos de atuação, bem como objetivos a serem alcançados, dos quais destacamos alguns (SOARES, 2001; DARIDO, 2003):

- Os métodos ginásticos, que delineavam os objetivos e exercícios propostos aos estudantes especificando diferenças entre moços ou moças;
- O método esportivo, que manteve alguns esportes coletivos em destaque (basquetebol, voleibol, handebol e futebol);
- A cultura corporal de movimento, que auxiliou na ampliação dos conteúdos abordados pela educação física escolar, englobando a ginástica, luta, dança, jogo, esporte e capoeira;

A área da Educação Física passou por grandes transformações e discussões que ocorreram principalmente na década de 1990, e culminaram em diferentes documentos de apoio aos professores e às professoras de educação física escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 38) que propunham ações diferenciadas dentro da Educação Física escolar, considerando diferentes conteúdos e apresentavam

a ginástica como: “ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva”.

Notamos, então, uma restrição da compreensão da ginástica com o ideal de preparação ou voltadas apenas à ginástica artística (denominada anteriormente como ginástica olímpica) e a ginástica rítmica (denominada anteriormente como ginástica rítmica desportiva). Deixar apenas duas modalidades gímnicas como possibilidade para o trabalho nas escolas pode restringir a compreensão docente da magnitude desse conteúdo, bem como seu potencial inclusivo.

Atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) é o documento que direciona a ação docente para a diversidade de temas a serem ministrados ao longo dos anos da educação básica. Nesse documento encontramos a compreensão da ginástica geral, entendida como a ginástica para todos; a ginástica de condicionamento físico; e a ginástica de conscientização corporal.

O que se observa nas pesquisas envolvendo a formação profissional em educação física, a ginástica e a educação física escolar, é a tendência na manutenção do não trabalho com esse conteúdo nas escolas, em decorrência da lacuna na formação não compreendendo a ginástica como um possibilidade de conteúdo a ser ministrado nas escolas (COSTA; GOMES, 2020; SARGI, *et al.*, 2015; BEZERRA *et al.*, 2014).

Diante desse quadro, analisamos um ponto recorrente em nossa formação que permeia questões de técnica de movimento e das habilidades que são requeridas para execução de determinadas práticas. Ginástica, dança e lutas são repetidamente preteridas dentro dos planejamentos escolares com a justificativa de professoras e professores não se sentirem aptos a trabalhar, pela ausência da experimentação prática e do saber fazer. Isso se perpetua em algumas relações estabelecidas na educação física escolar,

com a ideia do não saber fazer e do constrangimento gerado por isso, bem como nos leva às análises de relações de gênero, sobre competências e habilidades de meninos e meninas (DUARTE; MOURÃO, 2007; SANTOS, *et al*, 2020).

Ainda que questionando esses pontos, sem dúvida, trabalhar com algo que não temos pleno domínio é um desafio!

Por esse motivo em específico, optamos por escrever esse capítulo com especial carinho e atenção aos professores e professoras que não possuem experiência com a ginástica, pois pertencemos ao mesmo grupo. O presente capítulo conta com meu relato, professora da educação básica por quase 10 anos, e de meu orientador, que me auxiliou, principalmente nas reflexões sobre a prática e a prática com o olhar pelo viés inclusivo, por isso em alguns momentos você perceberá o uso do “eu” e em outros momentos o uso do “nós”, até por entender que na jornada docente nunca estamos sós.

Pessoalmente, a primeira vez que realizei um rolamento para frente foi na educação física escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, e foi uma das piores experiências na disciplina. Muito medrosa, não tive apoio do professor, que não cuidou de detalhes que podemos aprender sobre a segurança para ensinar um rolamento simples. Superei esse receio apenas na graduação, na disciplina de Ginástica Artística e conheci outras modalidades gímnicas também na formação inicial, principalmente a Ginástica Rítmica e a Ginástica para Todos, que ampliaram minha percepção do que é a Ginástica e suas possibilidades de trabalho em diferentes contextos.

Confesso que ainda hoje o rolamento não é um dos meus movimentos favoritos, entretanto, me libertou enquanto professora, pois compreendi que a questão maior é dar atenção ao nosso aluno e à nossa aluna, cuidando de sua segurança, além de proporcionar a compreensão de que a ginástica não se baseia exclusivamente nesses momentos e que a progressão é possível e necessária, partindo de movimentos simples para os mais complexos.

Assim sendo, o presente capítulo irá abordar a ginástica dentro da educação física escolar, em sua perspectiva inclusiva: turma com alunos com e sem deficiência e uma professora não ginasta e as contribuições de seu orientador refletindo sobre a prática!

Com o compartilhamento dessa experiência, espero poder colaborar para nossa compreensão que o processo pedagógico pode superar receios individuais e que o estudo e cuidado com alunos e alunas vale a experiência proporcionada para que menos pessoas se distanciam da prática da ginástica.

CONTEXTO DOS RELATOS

A experiência compartilhada ocorreu entre os anos de 2006 e 2014 em uma escola estadual no interior de São Paulo, com turmas do ensino fundamental dos anos iniciais. No período indicado, não havia propostas direcionadas à educação física para essa faixa etária, ficando a cargo do docente a elaboração do planejamento dos conteúdos e aulas. Sim, eu escolhi trabalhar com a ginástica na escola, mesmo sem experiência!

Tal decisão veio como uma somatória de elementos que compõem o meu desenvolvimento profissional docente, ou seja, desde a criança que não gostou do rolamento feito na escola (e não entendeu muito bem o por que não gostou), passando pela estudante de graduação, que compreendeu melhor a ginástica e suas possibilidades de prática, bem como aprendeu pontos de segurança para ensinar elementos gímnicos básicos, chegando à professora, que optou por proporcionar experiências dentro da ginástica aos seus alunos e alunas.

CONFISSÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE

O ano de 2006 foi meu primeiro ano como professora de educação física na educação regular. Já percebemos elementos que

são extrínsecos à profissão, pois o desenvolvimento profissional docente considera aspectos pessoais e de história de vida (FERREIRA, 2020). O amadurecimento profissional e pessoal vem com os estudos e com a experiência prática e eu estava começando na área.

Dessa forma, optei por elementos que me deixassem confortáveis para trabalhar, mas sem deixar de desafiar os alunos e as alunas nas aulas voltadas para a ginástica. Nesse ponto, mescliei elementos de diferentes ginásticas, não denominando especificidades gímnicas aos estudantes, mas trabalhando com movimentos. É importante sempre destacar que, dentro da escola, os conteúdos da Educação Física estão à nossa disposição e não o contrário, ou seja, nesse momento posso mudar regras, simplificar movimentos, criar, começar de novo. Nós usamos a Educação Física a nosso favor.

Vale destacar que há pontos específicos da Educação Física Inclusiva que me embasaram em termos de cuidados e que compartilho aqui:

- Sempre verificar se há na turma pessoas com Síndrome de Down e/ou Nanismo e solicitar a informação se eles possuem INSTABILIDADE ATLANTO AXIAL, uma condição que gera o afastamento entre a primeira e segunda vértebras e que, com o impacto, pode gerar uma lesão medular alta podendo levar a pessoa a óbito (WINNICK, 2004). Caso haja, essa pessoa não deve fazer rolamentos ou outros movimentos que possam gerar impacto na coluna, como cabecear uma bola, por exemplo.
- Sempre que houver algum aluno ou aluna que faz uso de cadeira de rodas, você deve se informar sobre as possibilidades de tirá-los da cadeira de rodas para realização de atividades no solo. Isso se deve a questões de não agravamento da lesão e de aspectos de higiene. Há pessoas que fazem uso de sonda para a coleta de urina e podem preferir usar fraldas em dias de aulas que sairão da cadeira de rodas, assim, devemos ter essa informação e estar atento para avisar o/a aluno/a e os responsáveis com antecedência.

- Tenha consciência de sua força. Por vezes precisamos auxiliar nossos alunos e alunas a saírem e retornarem à cadeira de rodas, levantar-se do chão após uma queda, auxiliar no rolamento, parada de mãos ou posições na ginástica acrobática. Busque analisar se você precisará de auxílio para algum desses pontos para que possa se organizar diante de alguma situação de dificuldade.
- Relacionar os materiais que existem nas escolas com as possibilidades de prática das diferentes ginásticas, mas não se prendendo a eles para a realização das aulas.

A partir dessas percepções trabalhei ao longo dos anos com diferentes propostas que perpassam a Ginástica Artística, a Ginástica Rítmica, a Ginástica Acrobática, e a Ginástica para Todos.

EXPERIÊNCIAS GÍMNICAS

Os primeiros anos de atuação docente ocorreram com experiências para refletir sobre as minhas potencialidades e como executar determinadas propostas. Na primeira escola em que trabalhei, encontrei a ausência de materiais da educação física, tendo para as aulas algumas bolas de meia e alguns colchonetes finos e individuais para a realização de movimentos.

Atuando com 1^{os} e 3^{os} anos do ensino fundamental, busque realizar elementos que eu pudesse construir com eles. Busquei, então, utilizar os princípios da ginástica para todos, que abarca elementos gímnicos e amplia minhas possibilidades de prática. Em reflexões sobre a minha prática para a escrita do capítulo, recorri às fotografias tiradas à época e percebi que alguns contextos me distanciaram da máquina para me aproximar dos/as estudantes.

Como forma de observar minhas alunas e alunos, realiza alguns movimentos que fomentam a compreensão e o respeito ao nosso corpo e ao corpo do outro, já que em alguns momentos eu precisaria do apoio das crianças para a execução de determinados

movimentos, assim, trabalhava com o “rolinho humano” e o “balança, mas não cai”. O rolinho humano ocorre quando diversos alunos e alunas se deitavam um ao lado do outros e uma pessoa se deitava sobre eles perpendicularmente. Os alunos e alunas de baixo deveriam rolar até que a pessoa deitada fosse “rolada” até o outro lado do grupo, como observado na Figura 1.

Figura 1. Rolinho humano



Fonte: Arquivo pessoal

A atividade da “balança, mas não cai” consiste em formar um círculo em que as pessoas estão bem próximas umas das outras e uma delas fica no meio com os braços cruzados a frente deixando as mãos nos ombros e os pés bem unidos. A pessoa que se encontra no meio deverá, deixando o corpo todo contraído, balançar para a frente, atrás e laterais e os/as colegas devem segurá-la e devolvê-la ao centro para continuar o movimento. Para essa atividade eu me posicionava sempre próximo aos alunos e alunas que eu julgava ter menos força para apoiar a pessoa do centro. Outro ponto cuidado era com relação ao diâmetro do círculo, que era ampliado ou diminuído de acordo com as características da turma

(turmas mais novas o círculo era mais fechado e turmas mais velhas, abria o círculo pouco a pouco).

As atividades colaboraram para discussões referentes às diferenças corporais e o respeito ao corpo do outro. Com relação ao toque corporal, a educação física pode colaborar com momentos de reflexão que envolvem o respeito e a confiança no próximo. Rolar, se deixar rolar, fazer a segurança e se sentir seguro/a, permeiam essas propostas e a sensação de respeito e confiança colabora sobremaneira com o desenvolvimento de conteúdos desafiadores dentro do ambiente escolar.

Passei, então, por propostas mais direcionadas à ginástica acrobática, que não demanda materiais e traz ótimos desafios para as aulas. A ginástica acrobática apresenta e atribui algumas funções aos/às estudantes como a base, que sustenta as poses acrobáticas; o intermédio, que pode ou não estar presente; e o volante, que se apoia no intermédio ou base para finalização da pose (MERIDA, 2012). As diferentes pegadas para a realização das propostas também são ensinadas aos/às estudantes, para dar maior segurança no momento das execuções.

Durante as propostas de ginástica acrobática, eu observava as características das turmas e podia contar com o apoio de outras pessoas, como as professoras pedagogas, estagiários e estagiárias, e outros/as profissionais da escola que se dispunham a ajudar, bem como os/as alunos/as para realizar a segurança das propostas. Outro ponto observado era com relação à característica física das pessoas, sendo que em determinados momentos eu me tornava a base para alunos maiores (quando trabalhavam com estudantes do 4º e 5º ano).

O que observei com o trabalho com essa temática, foi a construção da confiança entre as turmas, já que elas compreendiam a responsabilidade de ser base, bem como a segurança em determinados momentos, fosse para a base, para o intermediário ou para o volante. Os desafios motores traziam, ainda, a satisfação de superar

desafios em conjunto, compreendendo as características e diferenças corporais como diversidade pertencente à sociedade e não algo a ser discriminado sendo que, durante as aulas, todos/as poderiam encontrar suas funções e desafiar-se dentro de suas possibilidades.

As fotos a seguir demonstram a potencialidade do conteúdo e a participação efetiva dos/as estudantes (Figura 2, Figura 3 e Figura 4).

Figura 2. Pirâmide com apoio



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3. Pirâmide



Fonte: Arquivo pessoal

A técnica de execução era sempre estimulada, por se compreender que ela é um apoio à segurança de quem realiza os movimentos, entretanto, o objetivo da aula não se voltada à execução perfeita das poses, mas sim a experimentação e superação de receios e medos dentro da educação física escolar (BORTOLETTO, 2008).

Outro ponto a ser destacado é com relação a utilização de aulas mistas, sendo que pode ser observado na foto que não existia uma diferença com relação a quem poderia ser base ou ser volante. Na Figura 3, o trio à esquerda a base é feita por duas meninas para o volante menino, no centro a base mista é formada para a volante menina, e à direita estava sendo formada a pirâmide composta apenas por meninos. Esse é um ponto significativo no momento de discussões acerca das possibilidades das aulas mistas, já que compreendemos diferenças corporais que não impedem a execução de movimentos ou segregam as funções com relação ao gênero.

Sempre trabalhei, também, com elementos básicos que estão presentes em todas as manifestações gímnicas: os rolamentos para frente e para trás, a parada de mão e estrelinha. Passei por diferentes fases nesse processo: momentos em que tinha que unir colchonetes finos e individuais para realizar com um pouco mais de conforto e segurança os movimentos, como quando a escola adquiriu colchões de ginástica adequados.

Um ponto de destaque para esse momento é a compreensão de cuidados para o apoio de estudantes para a realização dos rolamentos (ARAÚJO, 2003). A proteção da região cervical, bem como o apoio para auxiliar a força necessária para rolar eram realizados por mim, permanecendo ao lado de todos os alunos e alunas para sua execução. Esse primeiro momento se aula, geralmente, gerava certa espera dos demais estudantes, entretanto, eu optava por essa espera para me tranquilizar enquanto professora inexperiente. Foram decisões metodológicas que se enquadram às minhas demandas pessoais e profissionais, ciente de que um momento de espera não irá prejudicar o desenvolvimento de alunos/as e de todas as aulas.

Aqui destaco fatores relevantes para nosso trabalho docente que observei ao longo dos anos ensinando esses elementos básicos da ginástica na escola, sendo o primeiro deles a experiência prévia dos/as alunos/as. Muitas foram as vezes em que apresentava o conteúdo à turma e havia presente pessoas que já haviam realizado os rolamentos, a estrelinha e a parada de mãos. A principal influência veio de projetos sociais da região em que atuei, que proporcionavam às crianças experiências com a capoeira e com o circo.

As crianças relacionavam a estrelinha com o movimento da capoeira AU, que abarca o mesmo princípio para o movimento, mas com a forma de execução realizada com algumas diferenças corporais. A experiência motora prévia sempre deve ser considerada, bem como não deixar que nossos julgamentos anteriores barrem o desenvolvimento das atividades com nossos alunos.

Outra ocorrência foi com relação a um aluno com hidrocefalia, que participou das aulas de ginástica. A hidrocefalia gera o acúmulo de líquido cefalorraquidiano nos espaços cerebrais e acarreta o aumento da caixa craniana e dificuldades no desenvolvimento da pessoa (WINNICK, 2004). Uma das opções de tratamento é a inserção de um dreno que liga a caixa craniana à cavidade abdominal para a drenagem do líquido, o que gera a necessidade

de evitar impacto na cabeça e cuidado com o dreno. Esse aluno ingressou na escola no 1º ano, momento em que trabalhei com o conteúdo ginástica com os rolamentos, para ele, o apoio foi maior e no momento da realização do rolamento eu, apoiando sua cervical, não deixei que sua cabeça encostasse no chão, quase como se fizesse o rolamento no ar.

Aqui destacamos o que comentamos no início do capítulo: eu estava ciente de minha força e capacidade de sustentar o aluno em questão, assim, pude realizar o movimento como desejei. Tal fato não ocorreria com um aluno mais velho, por exemplo, em que eu percebesse que não conseguiria realizar o movimento com segurança. Nesse caso, optaria por fazer os rolamentos lateralmente ao corpo, avaliaria o movimento do aluno para compreender se ele conseguiria fazer sem encostas a cabeça no chão, fato que ocorre muitas vezes quando se inicia o movimento de rolamento.

São avaliações que fazemos no cotidiano escolar, tendo como base o conhecimento de nossa potencialidade e a segurança aos/às estudantes e selecionando elementos que serão coerentes com nossa realidade.

A Figura 4 apresenta um momento de visita de discentes do curso de Educação Física de uma universidade paulista e a realização do rolamento feita por um aluno com nanismo. Esse aluno era muito ativo e acabou permanecendo em parada de mãos ao invés de realizar o rolamento para frente, como a proposta do grupo. Dar sequência ao movimento espontâneo do aluno é interessante, bem como refazer até alcançar o nosso objetivo com o movimento.

Figura 4. Parada de mãos



Fonte: Arquivo pessoal

Esse também era um momento de exibição de potencialidades, já que os alunos que tinham experiência gostavam de mostrar aos/às colegas o que conseguiam fazer em termos de acrobacias. O ambiente para esse momento não se tornava de comparação entre aqueles que sabiam e os que não sabiam, mas sim de admiração pelo/a colega, bem como o estímulo a ingressar nos projetos sociais presentes no bairro.

Com relação à ginástica rítmica (GR) foi trabalhada com materiais específicos, mas não oficiais (corda, arco e bola) e materiais construídos que substituíram as fitas, no caso utilizamos o balangandã, feito com jornal, barbante e papel crepom (Figura 5). Nesses casos, sempre deixei os/as alunos/as brincarem com os materiais da forma como sabiam e, posteriormente, apresentava alguns movimentos específicos da GR. Era interessante observar como os materiais de corda, arco e bola, eram carregados de elementos dos jogos populares, e muito mais interessante observar como os alunos iam ressignificando os aparelhos com as propostas de movimentos.

Figura 5. Balangandã



Fonte: Arquivo pessoal

Refletindo sobre essa temática voltada às pessoas com deficiência, as adequações realizadas versaram sobre o comprimento do balangandã para o aluno com nanismo, proposta indicada também às pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas (MAYEDA; ARAÚJO, 2003). Um outro aluno que apresentou certa dificuldade tinha o diagnóstico de paralisia cerebral e seu quadro apresentava leve dificuldade nos membros do lado direito, o que fazia com que ele tivesse leve atraso na marcha e dificuldade para segurar objetos com a mão direita. Dessa forma, nos momentos de segurar a bola, por exemplo, ele precisava das duas mãos para a realização dos movimentos. Se pensarmos de modo prático, essa é uma adequação simples, pois nas composições coreográficas podemos propor gestos que segurem a bola com as duas mãos.

A ginástica para todos corrobora sobremaneira com o potencial inclusivo em diferentes setores, mas principalmente na educação física escolar. Ela permite que possamos modificar materiais, adequar movimento de acordo com as potencialidades de cada, trazer para dentro das coreografias ideias construídas com alunas e alunos, todos participando de maneira ativa nesse processo (AYOUB, 2003). Essa flexibilidade vem ao encontro dos princípios inclusivos que enfocam a potência de cada envolvido/a no processo, bem como preenche

as lacunas das escolas, principalmente públicas, que geralmente apresentam carência de recursos materiais.

Além disso, podemos contar com a parceria de instituições que nos cercam, como as universidades que possuem recursos humanos que estão se formando e podem encontrar o espaço da prática para seu desenvolvimento profissional, como levar para dentro da escola outras propostas, como a indicada abaixo com o uso do paraquedas para brincadeiras e pequenas coreografias.

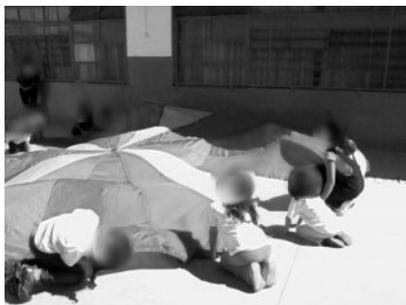
Notamos na foto a presença de um aluno com nanismo, que participou junto com seus colegas e demanda apenas o cuidado quando houver o lançamento do paraquedas para o alto, com todos e todas estendendo os braços acima, pode ser que ele apresente dificuldades de manter a força para segurar o paraquedas, então, nós professores estão ao lado dele, poderemos fazer mais força para garantir que ele consiga participar efetivamente das propostas, como não ocorreu na demonstração da Figura 6 (direita). Entretanto, com um pequeno cuidado, ele pode voltar a participar das propostas, como demonstrado nas Figuras 6 e 7

Figura 6. Paraquedas



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7. Atividades com paraquedas



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA PROFESSORA NÃO GINASTA

É possível!

Precisamos refletir sobre pontos específicos de formação profissional. Um elemento essencial versa sobre estudar sobre os temas que vamos apresentar aos nossos alunos e alunas. Sem dúvida, existe a necessidade do estudo constante e de análise dos movimentos que vamos ensinar, entretanto, podemos utilizar alternativas pedagógicas que não apenas a demonstração.

Abordar um tema que não temos domínio ou intimidade é desafiador, por isso se torna relevante traçar caminhos que potencializem elementos que serão utilizados ao nosso favor. No caso da educação física escolar, selecionar elementos que destaquem a inclusão de alunos e alunas, independentemente de suas características, é um caminho possível para a abordagem.

A ginástica demonstra, por meio de suas expressões gímnicas, possibilidades inclusivas que se afastam do caráter puramente competitivo e restrito a determinadas pessoas que optam por treinar essa modalidade. Não devemos nos esquecer que todas as modalidades

que são apresentadas pela Federação Internacional de Ginástica são parte de uma construção cultural que parte dos movimentos específicos e são sistematizados para um fim.

Nós, professores e professoras de ginástica, podemos nos apropriar desses movimentos e sistematizá-los para outro fim, de acordo com nossos objetivos dentro da educação física escolar. Assim sendo, mesmo aqueles alunos e alunas que não possam realizar determinados movimentos (rolamento para frente para a pessoa que apresente instabilidade atlanto-axial), a ginástica abre um universo de outras possibilidades usando fita, arco, bola, o próprio corpo.

Olhar para além das adversidades faz com que nos deparemos com uma infinidade de possibilidades que podem ser escolhidas para melhor atender nossos alunos e alunas da educação física escolar, rompendo preconceitos e deixando de perpetuar a ideia de que ginástica é para alguns e compreendendo que a ginástica é para todas e todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. **Manual de ajudas em ginástica**. São Paulo: Fontoura, 2003.
- BEZERRA, L. *et al.* Ginástica Na Formação Inicial Em Educação Física: Análise Das Produções Científicas. **Revista da Educação Física**, v. 25, n. 4, p. 663–673, 2014.
- BORTOLETO, M. A. C. Reflexões sobre o conceito de Técnica na Ginástica Geral. In: Elizabeth Paoliello Machado de Souza. (Org.). **Ginástica em foco**. São Paulo: Phorte, 2008, pp. 123-141.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2014.
- COSTA, A. R.; GOMES, C. P. Ginástica geral na BNCC: percepção de alunos de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 142–152, 2020.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan Sa, 2003.

DUARTE, C. P.; MOURÃO, L. Representações De Adolescentes Femininas Sobre Os Critérios De Seleção Utilizados Para a Participação Em Aulas Mistas De Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 1, p. 37–56, 2007.

AYOUB, E. **Ginástica Geral e educação física escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1-18, 2020.

MAYEDA, S.; ARAUJO, P. F. Uma proposta de ginástica geral para deficientes físicos. **Movimento & Percepção**, v. 4, n. 4/5, p.55-73, 2004.

MERIDA, F. A ginástica acrobática: uma análise da prática pedagógica. In: NISTA-PIC-COLO, V.; TOLEDO, E. (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não-convencionais**. Campinas-SP: Papirus, 2014, pp. 47-57.

SANTOS, W. *et al.* Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. **Pro-Posições**, v. 31, p. 1–28, 2020.

SARGI, A. A. *et al.* A ginástica para todos na formação profissional em educação física: contribuições a partir da extensão. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 11–21, 2015.

SOARES, C.L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

WINNICK, J.P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole. 2004.

GINÁSTICA PARA TODOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO INCLUSIVA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP BAURU

Prof. Dr. Rubens Venditti Junior

APRESENTAÇÃO

Aceitar o convite para confeccionar este texto se deu pelas experiências que tive (profissional e pessoalmente) com a GPT, ou Ginástica para Todos, principalmente em meus anos de graduação (1997 a 2001) na UNICAMP (e como membro do Grupo Ginástico Unicamp- GGU, entre 2000 e 2005, inclusive contemporâneo de minhas duas colegas organizadoras desta obra) e pelo interesse no tema das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE's) e suas possibilidades de trabalho na área da EFA, voltada ao público com deficiência, após algumas pesquisas e projetos, orientações e monografias de alunos de nosso laboratório.²

Este trabalho encontra-se pautado nas teorias e nas metodologias inclusivas da EFA e das ARE's (LOPES, 2016; 2018; 2019), compondo-se de atividades lúdicas integrativas de cunho expressivo/motor, nas quais as atividades rítmicas se apresentam, integradas em práticas e projetos que tem a GPT como elemento central. Será apresentada de maneira sucinta uma metodologia evolutiva de aulas, idealizada a partir de movimentos gímnicos e brincadeiras lúdicas e

² A Educação Física (EF) é considerada como a área responsável pelo conhecimento das manifestações da cultura corporal (esporte, dança, ginástica, jogo, lutas etc.). Dentre elas, para este capítulo, podemos destacar a Ginástica para Todos (GPT), com suas características inclusivas e as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE's) sendo importantes elementos integradores e inclusivos, que oferecem uma possibilidade bastante ampla de trabalho da Educação Física Adaptada (EFA) e podem aqui neste capítulo ser aplicadas e utilizadas para se compreender as aplicações da GPT para processos e contextos inclusivos (LOPES, 2018).

expressivas, visando a inclusão, participação e manifestação artístico cultural de grupos de pessoas com deficiência (PCDs).

A proposta se desenvolveu de uma extensão universitária, intitulada “*Dançando no Escuro (DnE): GPT e Atividades Rítmicas e Expressivas Inclusivas*”, com a aplicação da GPT e das ARE’s um grupo de Pessoas com Deficiência (PCDs). Por meio da ludicidade e do espírito esportivo e de cooperação não competitiva que a GPT pode oferecer (PAOLIELLO, 2008), visávamos desenvolver habilidades e competências nos indivíduos, para que estes refinem suas habilidades motoras e ganhem autoconfiança, que são características necessárias para se atingir uma vida social ativa e saudável, sobretudo inclusiva e respeitada (CORDEIRO, 2018).

A Educação Física (EF) é uma área que constantemente coloca o profissional/professor em contato com a diversidade humana (GORGATTI; DA COSTA, 2015; VENDITTI JR, 2018), suas habilidades e dificuldades individuais. Quando necessário, esta diversidade humana, pluralidade de contextos e objetivos, exigem certas adaptações.³

O objetivo deste capítulo é apresentar os relatos de experiências vividas neste projeto de extensão universitária, bem como os resultados advindos das práticas corporais expressivas para pessoas com diferentes deficiências, propondo inovações metodológicas e desenvolvimento de tecnologias assistivas para o ensino das ARE’s inclusivas (dança adaptada) para uma população de PCDs, fazendo uso e aplicando os preceitos e métodos presentes na GPT.⁴

³ Adaptações estas que servem como auxílio tanto para pessoas com deficiência (PCD), quanto para indivíduos sem deficiência, mas que não possuem tantas habilidades. As atividades rítmicas e expressivas (ARE’s) foram propostas em diversos trabalhos de nosso laboratório (RAMOS, 2017; LOPES, 2016; 2017a; 2017b; 2018; 2019; CORDEIRO, 2018; PELIÇÃO, 2018; ACÁCIO, 2015; ACÁCIO et al, 2016), podendo ser incorporados e propostos em programas de GPT (Ginástica para Todos) como atendimento e atividade adaptada para PCDs. Estas AREs, assim como a proposta da GPT englobam jogos, brincadeiras e atividades lúdicas da cultura corporal de movimento. Muitas vezes sendo necessário criar adaptações ou implementos facilitadores, isso demanda paciência e criatividade do profissional.

⁴ As informações apresentadas aqui no texto foram coletadas entre o ano de 2016 a 2019 (Agosto/2016 a Julho/2019), por meio de observação e análise das ocorrências do diário de aulas, fotos e vídeos realizados durante as aulas no projeto de extensão, rodas de conversa e reuniões de monitores participantes do projeto.

Questionários semi-estruturados enviados aos monitores e relatos de experiências dos participantes do

Neste projeto, estes conteúdos foram adaptados pedagogicamente, com técnicas e procedimentos de aprendizagem específicos para permitir que o indivíduo PCD consiga desenvolver habilidades específicas das práticas corporais sugeridas (GPT e ARE's), bem como habilidades psicossociais e facilidades de inclusão desses elementos, que poderiam ser incorporados em suas atividades e tarefas de inclusão cotidianas. Os monitores voluntários do projeto também tiveram a oportunidade de exercer o protagonismo, elaborando e regendo atividades diariamente, obtendo um feedback das aulas.

O projeto de extensão universitária “Dançando no Escuro (DnE): Atividades Rítmicas Expressivas Inclusivas” teve origem com um projeto inicial voluntário da aluna de graduação Súsel Fernanda Lopes, em 2016, durante a graduação da aluna em Educação Física (EF), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do Departamento de Educação Física (DEF), Faculdade de Ciências do Campus de Bauru. O objetivo principal (figura 1) era desenvolver um programa de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE's), para pessoas apenas com deficiência visual (PCDV's), vinculando a aluna ao LAMAPPE (Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte), no Departamento de EF, da Faculdade de Ciências da Unesp Bauru (DEF-FC/ UNESP BAURU).

projeto e sua evolução acadêmica também compõem as possibilidades de análise. Foi observado, nestes 3 anos de existência do projeto de extensão, pelo menos 4 pontos relevantes: 1) Quanto aos Participantes: Avaliações motoras e relatos dos mesmos a respeito do processo inclusivo, superação de barreiras e preconceitos; 2) Quanto aos Monitores: Experiência, contatos e oportunidades na formação universitária e desenvolvimento de competências docentes; 3) Demais discentes: Oportunidades de estágio, pesquisa e aprendizado no atendimento à população PCD; 4) Universidade: Estímulo e divulgação da Instituição, atendimento à comunidade e aos municípios. Consideramos que dos ganhos com interação social, a proposta trouxe a possibilidade de melhoria na qualidade de vida desses indivíduos e oferecimento de experiências bem sucedidas quanto à atuação com público PCD aos graduandos.

Figura 1. Sessão de fotos realizada durante o ensaio da composição coreográfica, no ano de 2016



Fonte: Arquivo Súsel Lopes/ LAMAPPE

Inicialmente, o projeto buscou embasamento teórico para fundamentar a proposta em Educação Física Adaptada (EFA), Dança inclusiva e Ginástica Para Todos (GPT). No 2º semestre de 2016, houve a capacitação dos voluntários, discentes da graduação em EF, interessados em atuar como monitores no projeto assistencial de ARE's. Estudos teóricos e vivências em grupo sobre os temas principais do programa, EFA e ARE's. Em outubro de 2016 iniciamos as aulas do DnE com a participação de PCDVs do “Lar Escola Santa Luzia para Cegos” (Figura 1).

No programa de ARE's, foram trabalhados jogos, atividades e conceitos rítmicos e brincadeiras expressivas. Atividades planejadas pelo aluno responsável pela aula, e que recebiam adaptações no decorrer da aula, de acordo com as necessidades da situação. Todos os monitores e participantes PCDs eram convidados a expor problemas e situações que julgassem interessantes (CORDEIRO, 2018; 2021). Nesse período do DnE nosso objetivo era analisar as alterações motoras e psicossociais. No ano de 2016, o projeto era voltado apenas para Deficientes Visuais (DV), mas por falta de locomoção e com o intuito de abranger

o público-alvo, entramos em contato com a residência inclusiva da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) de Bauru/SP, oferecemos vagas para que pessoas com deficiências múltiplas pudessem fazer parte do projeto. Atualmente, o projeto de extensão “Dançando no Escuro” (DnE) não é colocado mais em prática, porém no primeiro semestre de 2019, o referido projeto contava com a participação de 16 pessoas. Entre elas pessoas com deficiência intelectual, física, sensorial e distúrbios do comportamento (Figura 02).⁵

Figura 2. Projeto de extensão DnE com a participação de PCDs



Fonte: Arquivo pessoal

No decorrer do programa, aprendemos muito com as relações sociais e situações do grupo e a socialização do grupo proporcionou a confiança necessária para melhorar a interação das pessoas com as atividades: observamos maior atenção e participação de monitores e PCDs. Aquele projeto assistencial de trabalho voluntário evoluiu para projeto

⁵ Ao final de julho/2019, demos encerramento ao projeto que ocorreu desde 2016, partindo para novas frentes de trabalho e outras propostas de atividades. Porém, as iniciativas e todos que participaram nas edições do projeto e da pesquisa são parte destas experiências bem sucedidas na atuação com população PCD (LOPES, 2018; 2019).

de extensão universitária, formalizado e reconhecido pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNESP, além de também ter proporcionado espaço de estágios curriculares no atendimento a PCDs, reportagens, pesquisas de Iniciação Científica (IC's: PIBITI; PIBIC; e PROEX), 2 pesquisas de Mestrado Acadêmico e 3 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's). Tivemos a colaboração de 5 bolsistas do LAMAPPE (com bolsas da Reitoria Unesp ou Direção da FC/Unesp Bauru) e 9 voluntários, todos relacionados ao projeto de extensão e o projeto inicial se transformou em uma dissertação de mestrado acadêmico.⁶

INTRODUÇÃO: EFA, CULTURA CORPORAL, ARE'S E GPT

O presente capítulo tem como objeto de estudo a temática das ARE's, com ênfase na GPT e na dança contemporânea, como possibilidade de benefícios físicos, psicológicos e sociais inclusivos, alcançados através da aplicação de uma proposta pedagógica com uma metodologia inclusiva, voltada à população PCD. Em diversas áreas de atuação, os professores de Educação Física (EF) adaptam regras, implementos, materiais, e até mesmo o movimento para atender a população em sua Diversidade Humana, e ensinar uma atividade ou esporte (GORGATTI; DA COSTA, 2008).

Diversidade Humana são as diferenças culturais, étnicas, ideológicas, religiosas, entre outras, referentes a vida humana, variedade

⁶ ICs: Iniciação Científica sem bolsa (LOPES, 2016); Iniciação Científica com bolsa da PROPE-UNESP, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) (LOPES, 2017a; 2017b; 2018); Iniciação Científica com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), além de 2 mestrados (LOPES, 2019; CORDEIRO, 2021). Por ser palco de pesquisas com altas notas nos programas de financiamento, fomos contemplados com bolsas e auxílios para participação em eventos científicos nacionais e internacionais. O mesmo projeto de extensão proporcionou diversas experiências de formação e permitiu que a primeira monitora do projeto fosse ao 9º Fórum Mundial Urbano da ONU-Habitat na Malásia, em 2018. Neste fórum, a aluna foi selecionada como delegada de diplomacia civil (entre 8 brasileiros), para pesquisar sobre os projetos de extensão em outros países presentes no evento, e participar de discussões sobre políticas públicas de inclusão (LOPES, 2019). Outros produtos relevantes deste projeto de extensão universitária: RAMOS (2017); LOPES (2016; 2017a; 2017b; 2018; 2019); CORDEIRO (2018, 2021); PELIÇÃO (2018); ACÁCIO (2015); e ACÁCIO et al. (2016).

de corpos, e pluralidade social (GORGATTI; DA COSTA, 2008; VENDITTI JR, 2018). O professor de EF precisa ser consciente da sua atuação na perspectiva da Diversidade Humana, estando pronto para trabalhar com as diferentes pessoas que buscarem as práticas corporais (VENDITTI JR, 2018).

O projeto de extensão universitária “Dançando no Escuro” foi palco de vivências de atividades rítmicas e expressivas inclusivas (ARE’s) para pessoas com deficiência visual (PCDVs), que foi o grupo focal da primeira edição do projeto de extensão universitária (LOPES, 2017b). As diferenças entre os participantes e as interações durante as aulas proporcionaram importantes reflexões.

E os pesquisadores viram na Diversidade Humana do projeto de extensão, uma forma de estudarem as ARE’s como abordagem da Cultura Corporal de Movimento (CCM) para desenvolvimento das potencialidades da PCD (LOPES, 2017b).

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS INCLUSIVAS – ARE’S INCLUSIVAS

As ARE’s englobam jogos, brincadeiras e atividades lúdicas da cultura corporal, usando o ritmo, o tempo e o espaço para se expressar (LOPES, 2018; 2019). Esta liberdade de movimento, proporcionada pelas ARE’s, vai fluidificando o movimento, trabalhando a musculatura, proporcionando movimentos mais precisos, com a ajuda da variação de ritmos musicais, levando a dança pela simples expressão do movimento corporal. Com a melhoria da função motora, a interação positiva com um grupo de pessoas e as sensações que músicas variadas podem florescer na memória, formou-se um conjunto de fatores bastante positivos para se trabalhar com o público com deficiência, proporcionando diversos benefícios no que se refere aos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais em diversas áreas de trabalho:

As atividades rítmicas utilizadas como intervenção em paciente atáxico podem influenciar positivamente o tratamento convencional. Uma vez que as atividades trabalhadas estejam voltadas a uma tarefa específica, o paciente pode desenvolver habilidades relacionadas à performance rítmica contribuindo indiretamente para o seu desempenho motor (ALMEIDA, *et al*, 2013, p. 78).

Porém, Machado, Zanetti e Moiola (2011) apontam que profissionais da EF, em diversas áreas de atuação, não se sentem preparados para trabalhar com corpos diferentes do “tradicional”; ou seja, corpos transformados, ou corpos com deficiências, sejam elas congênitas ou adquiridas.

De acordo com o caderno de EF do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as atividades rítmicas e expressivas formam um bloco de conteúdos que incluem as manifestações da CCM (BRASIL, 1998). Sendo característica dessa prática a intenção da expressão e comunicação (BRASIL, 1998). A expressão e a comunicação são transmitidas por meio de gestos, acompanhados por ritmos, sons e músicas (SOUZA, 1997; BRASIL, 1998). Nesta determinação que as AREs se apresentam como possibilidade inclusiva para as práticas corporais.⁷

As AREs (LOPES, 2019) englobam práticas como as danças, ginásticas, teatro, mímicas, jogos e brincadeiras (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Essas práticas carregam informações, contam histórias, expressam elementos presentes na sociedade. Cada gesto representa uma ação/emoção, é uma linguagem não verbal (SOUZA, 1997).

Essa linguagem está sujeita às variações de expressão de acordo com a CCM de cada comunidade na qual se insere e até de cada

⁷ As PCNs foram aprimoradas, e surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualiza a orientação pedagógica para uma abordagem que envolva mais a comunidade na qual o aluno está inserido (BRASIL, 2018). As práticas corporais da EF, segundo a BNCC, possuem 3 elementos fundamentais: o movimento corporal; a organização interna; e o produto cultural (BRASIL, 2018). O professor de EF deve valorizar o trabalho coletivo e o protagonismo do aluno, proporcionando que seus alunos experimentem, apreciem e criem nas diferentes práticas corporais (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas de aventura) (BRASIL, 2018).

indivíduo que a utiliza. Desta forma, podemos recorrer ao universo da GPT (Ginástica para Todos), para discorrer e até analisá-la à luz inclusiva e como facilitadora de práticas corporais integradas e não-competitivas, que promovam a saúde, inclusão e educação da PCD em contextos sociais específicos.

O estudo de Link, Mantovani e Carbinatto (2016) traz conhecimentos sobre a GPT no Rio Grande do Sul, afirmando que muitas PCDs não buscam a GPT por desconhecerem sua prática. E sendo assim, os projetos de extensão universitária são uma ótima possibilidade de contato das PCDs com a GPT, e os benefícios psicossociais que essa modalidade gímnica, rítmica e expressiva pode proporcionar (LINK; MANTOVANI; CARBINATTO, 2016). São os projetos de extensão de EF que proporcionam a comunidade o acesso a diferentes práticas corporais, e auxiliam na capacitação profissional dos discentes da graduação em EF (LINK; MANTOVANI; CARBINATTO, 2016).⁸

Exemplos, tais como os citados, ajudam a compreender como a GPT pode ser estruturada para a Diversidade Humana e suas relações com o corpo e a expressão, proporcionando benefícios psicossociais aos seus participantes. Expressar-se é um processo expansivo, vai além do significado que uma palavra pode carregar, pode ser compartilhado com outras pessoas (SOUZA, 1997; SALLES, 2008).

⁸ Em Petrolina (Pernambuco), o projeto de extensão “Vida Ativa”, voltado para o atendimento do público idoso, introduziu um programa de GPT em sua proposta e essa intervenção foi analisada na perspectiva da pesquisa-ação (LIMA; LEMOS, 2016). A pesquisa avaliou as respostas nas relações interpessoais dos participantes da proposta, identificando transformações positivas nas relações sociais dos idosos dentro e fora das aulas. Também foram observadas alterações nas relações sociais dos discentes da EF que atuavam no projeto de extensão, melhorando as relações sociais em sala de aula (LIMA; LEMOS, 2016). O estudo de De Sá et al. (2016), faz uso de elementos da metodologia da pesquisa-ação para construir uma pesquisa participativa sobre inclusão e GPT em uma escola pública da rede municipal de Itajaí (Santa Catarina). Nessa pesquisa, 50 crianças (3 delas PCDs) do ensino fundamental participaram de 14 intervenções sob o tema GPT (DE SÁ et al., 2016). Identificaram que o conhecimento popular levava as crianças entrevistadas a associar a GPT a prática de exercícios de fortalecimento, e seu ambiente sendo de academias de musculação (DE SÁ et al., 2016). No decorrer do estudo de De Sá (2016), eles puderam apontar melhorias no interesse e na participação das crianças. Os autores acreditam que os resultados positivos (benefícios biopsicossociais), observados na totalidade de seus participantes, foram obtidos devido a interação social e a expressão corporal proporcionadas pela prática da GPT (DE SÁ et al., 2016).

Ao interagirmos com outras pessoas nos influenciamos mutuamente, a interação com espaços ou objetos podem ampliar as percepções, movimentos e expressões de um indivíduo (SOARES et al., 1992; SALLES, 2008). As comunidades (instituições, universidades e sociedades em geral) vem buscando a inclusão de PCDs e trazendo através da atividade física e da expressão corporal uma gama de possibilidades que evoluem junto com a sociedade humana (GORGATTI; DA COSTA, 2008; WINNICK, 2004). As ARE's fazem parte desse processo evolutivo já que é uma área sob influência da CCM. Ritmo e expressão são representações da comunidade na qual estão inseridas, são relacionadas as expressões artísticas (RENGEL; SCHAFFNER; OLIVEIRA, 2016). Expressam a cultura, a religião, os hábitos e outras diversas práticas relacionadas a sociedade.

Trabalhar as ARE's em grupos de GPT auxilia na ampliação histórica e cultural pessoal da CCM dos participantes por meio da troca de experiências que a interação social e o trabalho em equipe podem proporcionar (DE SÁ et al., 2016; LIMA; LEMOS, 2016; SARÔA, 2017). A Cultura se desenvolve em espiral, ampliamos nosso conhecimento e expressão corporal pelos hábitos e práticas que acompanhamos dentro de casa, observados em seus familiares, e demais ambientes e pessoas com os quais convivemos (SOUZA, 1997).

Propomos um grupo de ARE's onde os participantes podem se expressar, trazendo sua própria cultura. E esperamos que essas informações expressivas (linguagem) sejam compartilhadas com os demais, para que possamos nos identificar com alguns gestos e compreender uma informação, ou aprender com outros gestos, buscando nos comunicar pela expressão. Aprendendo essa linguagem corporal pela troca de experiências pessoais.

Desde o início do projeto de extensão Dançando no Escuro, as ARE's e a GPT foram concebidas no Plano de Ensino pensando em sua diversidade de movimentos, corpos, espaços e sua relação direta com a CCM. Definimos as ARE's como uma forma de linguagem

não verbal, usada para expressão, representação, ou significação de algo (objeto, ação e/ou emoção) através do movimento e expressão corporal.

Nas ARE's, temos a liberdade de nos apossar de diversas práticas da CCM para imprimir informações nos movimentos e transmitir mensagens. E estruturando uma proposta na CCM da PCD, nos apropriamos das possibilidades da EFA como os esportes, exercícios, ginásticas, jogos, brincadeiras e danças. Essa possibilidade de apropriação de diversas práticas se deu em nossa proposta pela visão da Ginástica Para Todos (GPT). Tendo encontrado na GPT importantes componentes rítmicos e expressivos que podem beneficiar os ganhos e competências motoras daqueles que a praticam.

A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO PARA A DIVERSIDADE HUMANA

A Cultura do Movimento, de acordo com Kunz (1991; 2004), são todas as atividades do movimento humano, sejam elas esportivas, ou extra esportivas (trabalho, lazer etc.). Depois de Kunz (1991) e a Cultura do Movimento (SOARES et al., 1992), outros autores cunharam novos termos em suas propostas, como a Cultura Corporal do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), e o termo Cultura Corporal de Movimento proposto por Mauro Betti (1996) após estudos sobre essa abordagem.

Para Betti (1996), a educação do movimento garante a especificidade da educação física sem usufruir personalidade do indivíduo. Já a educação pelo movimento, se aproxima da ação sobre a personalidade, e se integra às outras áreas da educação, mas torna os objetivos específicos da EF secundários (BETTI, 1996). O autor (BETTI, 1996), cunha o termo Cultura Corporal de Movimento (CCM) sob o conceito da cultura física, propondo que o professor EF oriente seus objetivos não

diretamente para o corpo, mas indiretamente, por meio da ação sobre a personalidade do indivíduo (BETTI, 1996).⁹

Para Gorgatti e Costa (2008) a CCM é uma aliada dos profissionais da Educação Física Adaptada (EFA) no desenvolvimento de propostas inclusivas para a Diversidade Humana; por seu caráter integrativo entre as atividades, o aluno e sua personalidade. A CCM engloba as atividades rítmicas e expressivas, brincadeiras, jogos, esportes, lutas e ginásticas (BETTI, 1996; SOARES et al., 1992). O caráter integrativo das atividades da cultura física pode propiciar benefícios psicossociais e aspectos inclusivos (LOPES, 2018), por meio da aplicação de um programa de ARE's na abordagem da CCM. Na argumentação de Bracht (2005), é evidenciada a “cultura corporal” como forma de pensar a EF além do movimento “natural”. E sim como movimentos orientados para práticas corporais estruturadas com a ciência, história e sociedade, chamando então de “cultura corporal de movimento”.¹⁰

Um dos pontos trabalhados na dissertação de Almeida (2012) é a evolução do processo de significação da PCD. Todo o trâmite das instituições assistenciais e das grandes organizações como a ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para instituir o uso do termo pessoa com deficiência. Explicitando que são pessoas, portanto, possuem direitos e deveres. E entre os direitos da

⁹ A cultura física pode ser definida como, um conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e as correlações dessa cultura. A EF sob a abordagem da CCM tem a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física (BETTI, 1996). O professor atua como agente pedagógico, orientando o diálogo entre o conteúdo da EF e os interesses dos alunos, visando formar a pessoa capaz de usufruir, partilhar, criar, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física (BETTI, 1996).

¹⁰ Então, quando falamos de uma proposta sistematizada de ensino das ARE's para PCD, assim como outras propostas em EFA, podemos chamar então de cultura corporal de movimento da PCD. Já que são pensadas e estruturadas para atender as necessidades educacionais, sociais, esportivas, de lazer ou de saúde relacionadas a corporeidade. Como no artigo de Mauerberg-deCastro e Moraes (2013), que apresenta uma proposta de dança delimitada para a PCD auditiva e os resultados positivos no trabalho rítmico dessas pessoas, identificando a cultura desses indivíduos de forma única: “O surdo comunica sua existência, as suas ideias e a sua cultura, através de gestos e sinais precisos da língua de sinais, mas também é capaz de dominar técnicas e estética corporal através da dança e ricas combinações de padrões rítmicos” (MAUERBERG-DECASTRO; MORAES, 2013, p. 70).

PCD estão direitos como, acesso a saúde, educação, esporte, lazer e cultura. Estas discussões podem abrir espaços de reflexão acerca das possibilidades das práticas no desenvolvimento humano das PCDs praticantes, trazendo também, discussões a respeito da formação e atuação profissional em EFA, bem como surgimento de tecnologias e metodologias adaptadas para atendimento à PCD no âmbito das práticas corporais rítmicas e expressivas.

GPT E A DIVERSIDADE HUMANA: PRÁTICAS CORPORAIS, INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO

Figura 3. Conteúdos da Cultura Corporal presentes na GPT na proposta do Grupo Ginástico UNICAMP



Fonte: Organograma atualizado de Sarôa (2017, p. 58), adaptado de Souza (1997, p. 89).

A GPT engloba as diferentes possibilidades de corpos e movimentos presentes na Diversidade Humana e na Cultura Corporal de Movimento (LIMA; LEMOS, 2016). Fazem uso dos conhecimentos humanos, expressando seus desejos, pensamentos e sentimentos. Planejando por meio de movimentos rítmicos a expressão ou reprodução de atividades e situações presentes na civilização humana e os fenômenos que nos cercam (LOPES, 2017b; SOUZA, 1997).¹¹ A GPT faz parte da CCM e engloba conhecimentos das brincadeiras, das danças, teatro, esportes, da manipulação de objetos, entre outros conteúdos (SOUZA, 1997). O grupo de participantes da GPT transmite uma informação por meio de composições coreográficas acompanhados de sons e músicas.

A GPT é uma prática não competitiva, que busca a comunicação pela expressão corporal que possa atingir a todos (SOUZA, 1997). A “rosácea” (Figura 3) é um organograma que representa as possibilidades da CCM presentes na GPT na proposta do Grupo Ginástico Unicamp, grupo de GPT referência no Brasil (SARÔA, 2017; SOUZA, 1997). Esse organograma é autoexplicativo e surge pela visão de dois professores atuantes no Grupo Ginástico Unicamp (GGU) - Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo e Profa. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza - para conceituar a GPT didaticamente (SARÔA, 2017; SOUZA, 1997).

A apropriação dos diferentes conteúdos presentes na GPT (Figura 3)¹² facilita a inclusão de pessoas com deficiência pela possibilidade de representar ações e emoções e assim se comunicar. A trans-

¹¹ A Ginástica Para Todos (GPT), nasce como Ginástica Geral (GG), uma proposta de ginástica não competitiva associada a dança (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SARÔA, 2017). A GG, hoje em dia GPT, é reconhecida pelo seu caráter dinâmico de apropriação por qualquer pessoa, a “ginástica das massas” tem como objetivo unir pessoas, e seus festivais visam a prática pelo prazer da demonstração, da exposição. Pode ser identificada como uma prática linguística, não verbal, com finalidades sociais de união (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA, 2019; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

¹² Uma das pioneiras da GPT brasileira, Souza (1997) desenvolve os conteúdos presentes na rosácea em sua tese de doutorado e nos apresenta mais possibilidades de expressões dentro de cada item (SOUZA, p. 88-89, 1997): Jogos e brincadeiras: folclóricas, populares, pré-desportivas etc.; Artes plásticas: utilização e construção de cenários, aparelhos, instrumentos musicais etc.; Artes cênicas: dramatização ou teatralização de esportes, situações da vida real ou da imaginação, emoções, mímica, imitações etc.; Artes musicais: uso da melodia e interpretação das emoções que a música inspira; Experiências de vida:

missão da mensagem acontece através de composições coreográficas que expressam uma emoção, relatam uma situação pelos movimentos realizados e objetos manipulados (SARÔA, 2017; SOUZA, 1997). O caráter expositivo da GPT e seus festivais combinam com a cultura brasileira festiva repleta de expressões de cultura popular em festivais próprios, sendo a expressão corporal algo presente na nossa sociedade (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

Abordar as experiências de vida das pessoas é uma das possibilidades de introdução da expressão corporal, para que as pessoas possam interagir entre si e comunicar aquilo que elas conhecem e querem expressar (SALLES, 2008; SOARES et al., 1992; SOUZA, 1997).

Um grupo de GPT toma posse dos conteúdos da CCM para passar uma mensagem, expressando com seus corpos e movimentos não apenas as expressões humanas, mas também das situações e objetos presentes em seu meio ambiente (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SOUZA, 1997). E imprime nessas representações significativas a mensagem a ser passada. Significar uma expressão é usar a criatividade, seus corpos, movimentos e objetos e sons de forma coordenada para transmitir uma informação que seja compreendida. Tudo depende da composição coreográfica que proposta, da informação que o grupo deseja passar e das experiências corporais das pessoas que praticam (SALLES, 2008; SOUZA, 1997). A criatividade atua na expressão, e através das conexões formadas o grupo se expressa em conjunto e transmite sua informação.¹³

vivências pessoais adquiridas em seu próprio meio ambiente; Lutas: capoeira, judô, karatê etc.; Esportes: coletivos e individuais; Danças: folclóricas, populares, contemporâneas etc.

¹³ No estudo de De Sá (2016), a composição coreográfica levou em conta as habilidades trabalhadas durante as aulas, e a exposição da manipulação de materiais, no caso a fita, como apresentação. Buscando respeitar os limites, dificuldades e interesses de cada criança, De Sá et al. (2016), estimularam a expressão corporal dos participantes pela interação com as demais crianças, e pela exploração dos materiais. A exploração da fita trouxe contribuições importantes pela observação da atividade, as crianças repetiam os movimentos ensinados e depois criavam novas formas de manipulação do material, proporcionando a interação dos participantes e lindas cenas de criatividade e expressão. O meio para se obter um produto da GPT (composição coreográfica) é trabalhar as relações e experiências corporais rítmicas e expressivas da CCM (individuais e coletivas). Na fase de edificação trabalhamos o processo de criação dessas composições, desde o improviso (jogos de criação) até as ações planejadas e estruturadas (coreografias ensaiadas). A edificação é o desenvolvimento das capacidades expressivas dos participantes. Os pesqui-

IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO

Os projetos de extensão universitária em GPT são uma ferramenta de acesso à atividade física inclusiva para a comunidade (crianças, idosos, PCDs etc.), e podem ser ferramenta de ensino para os discentes da graduação em EF (PAOLIELLO, 1997). A GPT deve ser integrada como parte do conteúdo da formação profissional de futuros professores de EF, justificada pela sua ampla aplicação, e principalmente “por proporcionar a prática e o conhecimento das atividades motoras que embasam a Educação Física” (PAOLIELLO, 1997).¹⁴

A GPT se mostra uma ótima atividade para se trabalhar com PCDs por suas possibilidades inclusivas e potencialidades latentes, sendo possível proporcionar benefícios psicossociais (LOPES, 2017b; SOUZA, 1997). Os conteúdos trabalhados na GPT atuam na expressão pessoal da pessoa que pratica, trocando as experiências já vivenciadas, ou aquilo que se fantasia na imaginação (SOUZA, 1997). Cada pessoa representa uma nova referência para as demais pessoas presentes (figura 4), novas perspectivas para se analisar e refletir (SALLES, 2008; SOUZA, 1997).

sadores acreditam que a prática da GPT, através da exteriorização de informações corporais rítmicas, atua no desenvolvimento das capacidades expressivas dos participantes. As ARE's como a GPT usam movimentos cadenciados acompanhando uma música, movimentos corporais que produzam som (percussão corporal ou vocalizações) e a manipulação de materiais para que o participante se expresse (LOPES et al., 2015). Essa expressão pode ser a interpretação da letra de uma música, uma ação, ou a expressão de um sentimento pelo movimento corporal. Por sua linha artística, a GPT permite que o professor de EF usufrua dos movimentos e elementos presentes nas práticas rítmicas, expressivas, esportivas, e demais práticas presentes no dia a dia da CCM dos seus participantes (LOPES et al., 2015). O professor de EF tem o papel de inserir o participante na aula, e com a experimentação corporal rítmica e expressiva da GPT leva o participante a aprendizagem pela sua natureza demonstrativa e inclusiva.

¹⁴ A rosácea (Figura 3) ilustra a diversidade de possibilidades da GPT embasadas na CCM, e a partir dessa gama de possibilidades o grupo estrutura coletivamente a informação a se passar, e as formas de expressão que serão utilizadas para informar (SARÓIA, 2017; SOUZA, 1997). Esse processo de construção da expressão se utiliza da experimentação do corpo, do espaço, do material, tema ou objeto que se experimenta pela percepção pessoal (SARÓIA, 2017; SOUZA, 1997). A interação entre as pessoas no contexto dessa experimentação proporciona uma troca de informações expressivas e criativas (figura 04), desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades pessoais (SALLES, 2008; SOUZA, 1997).

Figura 4. Foto dos participantes do projeto de extensão DnE (2016/2017)



Fonte: Arquivo pessoal

O projeto de extensão DnE gerou espaços de interlocuções e diálogos, situações e experiências únicas, exatamente pela interação social entre a Diversidade Humana e as trocas pela GPT e ARE's (LOPES, 2018). A estrutura da GPT permite ao profissional da EF, trabalhar e discutir assuntos e atividades coletivamente, com grupos de pessoas com experiências e expressões diferentes. Pois na GPT, essa diferença entre os participantes, auxilia as pessoas a ampliarem seu conhecimento corporal, sua expressão motora e sua criatividade (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SOUZA, 1997).

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “DANÇANDO NO ESCURO”

A GPT para os idealizadores do projeto e para a equipe que participou das edições deste projeto de extensão, sempre foi uma prática inclusiva que pode ser orientada nos conhecimentos da EFA, considerando a na abordagem da CCM (LOPES, 2018). A GPT estimula o desenvolvimento coletivo das habilidades sociais, motoras, expressivas, manipulativas, rítmicas e de equilíbrio por meio do estudo, observação, experimentação e criação em seus conteúdos (PATRÍCIO;

BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SOUZA, 1997; SARÔA, 2017; SOUZA, 1997; ROCHA et al., 2009).

A GPT é coletiva e expositiva, os processos de observação, experimentação e criação são influenciados pelo conhecimento das pessoas que constituem esse grupo, alunos, professores, familiares (SOUZA, 1997). Somos seres sociais, nossa interação amplia nossas referências e influencia nossas vivências (SALLES, 2008). No caso das ARE's coletivas como a GPT ampliação do repertório motor também acontece pela interação e pelas conexões que fazemos.¹⁵

As composições coreográficas são complexas assim como qualquer processo de criação, mas a interação entre as pessoas é responsável por novas ideias, conectando nossos repertórios pela socialização (SALLES, 2008). E numa proposta inclusiva como a GPT, conectar os repertórios motores e expressivos é bastante prazeroso, divertido e produtivo (SOUZA, 1997). Nas experiências vividas nos projetos de extensão em GPT, as pessoas foram bastante participativas, criativas, expressivas e colaborativas (LOPES, 2017b; SARÔA, 2017; SOUZA, 1997).

O programa de ensino das ARE's, aplicado juntamente com a GPT neste projeto, consiste em um programa de atividades lúdicas, rítmicas e expressivas, presentes na CCM da PCD, com ênfase na GPT. Essas atividades são jogos e brincadeiras advindas dos mais variados temas, ritmos e estilos. São construídas pensando nas dificuldades, habilidades e potencialidades dos participantes.

¹⁵ O grupo experimental do estudo base desta pesquisa (LOPES, 2017a) tinha em comum a participação de pessoas com deficiência visual, metade do grupo apresentava deficiências associadas. Uma pequena amostra da diversidade brasileira num grupo de PCDVs com diferentes idades, sexos, estados civis, repertórios motores e outras situações que nos tornam diferentes. E durante as aulas do projeto de extensão eram um grupo de pessoas interessadas em praticar as ARE's, e discutir essas diferenças para melhorar a proposta. O diálogo e compartilhamento das experiências pelas perspectivas de quem via (monitores e pessoas com baixa-visão), de quem já viu (PCDV's adquirida) e de quem nunca viu (PCDV's congênita) tornou possível a criação de uma composição coreográfica coletiva. O tema definido era a história de uma vida, usando como inspiração as histórias de uma participante (LOPES, 2017b). Um dos contos escolhidos, falava sobre a infância dessa pessoa, e suas memórias do sol se pondo no mar, sentindo a areia da praia sob os pés, o cheiro da maresia trazida pela brisa, ouvindo o som das ondas. E ao som da música "Shimbalaie", da cantora Maria Gadú, os participantes interpretaram o mar, manipulando um grande tecido azul, e movimentando-se ao ritmo da música, dando movimento e significado a memória (história) dessa pessoa.

As propostas com objetivo transformador, pela metodologia da pesquisa-ação, buscam estimular a prática da reflexão sobre as potencialidades presentes nos atores da situação (THIOLLENT, 2007). A reflexão sobre a situação é válida para os pesquisadores e demais participantes da pesquisa. A Diversidade Humana é levada em conta como a base da pesquisa e do programa de ARE's, sendo a inclusão sua ferramenta de ação.

Figura 5. Aula de estudo de tempos. Atividade coletiva, colaborativa, em roda



Fonte: Lopes (2018)

Os movimentos trabalhados no programa de ARE's encontram-se na CCM dos participantes e nas práticas da GPT (Figuras 05 e 06). Evoluem de acordo com a direção que os participantes desejam, discussões trabalhadas através da deliberação em grupo (escolha de temas, ritmos musicais, assuntos a serem trabalhados no decorrer do processo).

Os relatos identificam que a oportunidade de se expressar teve um importante papel do desenvolvimento dessas propostas pelo conhecimento que isso gera (LOPES, 2017b; SARÔA, 2017).

Figura 6. Foto dos participantes PCDVs e monitores do projeto de extensão, explorando aros e bolas no tablado de ginástica



Fonte: Arquivo pessoal

Se comunicar pela expressão corporal gera conhecimento para quem transmite e para quem recebe a informação e identifica a expressão (SALLES, 2008; SOUZA, 1997). Assim aplicamos a GPT na perspectiva das atividades rítmicas e expressivas inclusivas pelas possibilidades de ganhos no repertório motor expressivo da PCD (Figura 06, anterior). Sendo o projeto de extensão universitária, uma fonte de conhecimentos pelas interações geradoras entre PCDs e monitores (discentes em EF).

METODOLOGIA E CONFIGURAÇÕES DO PROJETO DNE 2016-2019

A metodologia do projeto de extensão “Dançando no Escuro” (LOPES, 2017; 2018) consiste em atividades em grupo e individuais, derivadas das atividades rítmicas e práticas corporais expressivas, identificadas em elementos dos conteúdos da GPT e da dança contemporânea, adaptadas para serem conduzidas por um professor (monitor responsável), por meio de demonstração e audiodescri-

ção. Com o apoio de monitores auxiliares, coordenando de perto os movimentos e postura corporal.¹⁶

A pesquisa-ação faz uso do empirismo e da imersão nos grupos situacionais para se aproximar de reais problemáticas do grupo social ou das situações relacionadas, mas se pode guiar um estudo pelo simples bom senso dos pesquisadores (THIOLLENT, 2007). É necessário que esses problemas ou situações sejam analisados à luz da ciência. E essa teoria deve ser levada também aos participantes, sendo apresentada de modo que possa ser compreendida (THIOLLENT, 2007).

As pessoas “comuns” injetam uma grande dose de conhecimento situacional por meio de suas histórias e relatos, ilustram com suas vivências o cenário da ação e a interação entre as demais pessoas presentes. (SARÔA; AYOUB, 2018). As histórias das entrevistas se tornam fonte de conhecimento dos fatos e informações, que podem ter sido omitidos pela história oficial, pois são relatados por atores da situação. Isso permite que o pesquisador entrelace as diferentes histórias narradas, cada qual com a sua perspectiva, auxiliando a solucionar as indagações dos pesquisadores (SARÔA; AYOUB, 2018). Ao ser proposta uma pesquisa-ação sobre o ensino das ARES com atuação

¹⁶ O método se divide em 6 fases com diferentes tipos de trabalhos corporais. Numa proposta de assimilação, aprendizagem, refinamento e automatização do movimento corporal para PCD, sendo: 1) Estabilização muscular: Exercícios de flexibilidade, mobilidade articular, treino funcional proprioceptivo e fortalecimento muscular global, de maneira lúdica; 2) Exploração do corpo no espaço: Treino de fundamentos da GPT, como giros, rolamentos, planos, níveis e deslocamentos e saltos; 3) Sonoridade e percussão corporal: Adição de sons produzidos com o corpo para enfatizar o movimento realizado, colaborar no ritmo, auxiliar na própria localização e na dos colegas, como palmas, estalos, pisadas e assobios; 4) Processo expressivo: Atividades que permitam o indivíduo se expressar de diferentes formas, como por exemplo: rodas de conversa; uso de instrumentos musicais e canto; artes plásticas e trabalhos manuais; diferentes ambientes, como piscina e ar livre; 5) Processo criativo: Desenvolvimento de pequenas composições coreográficas, musicais ou variações possíveis vinda dos participantes, por meio de jogos e desafios, sem âmbito competitivo, ressaltando a colaboração e criatividade; 6) Dança e composições coreográficas participativas: Desenvolvimento em grupo e apresentação de uma composição coreográfica como produto do processo de aulas. Em cada aula trabalha-se uma ou mais técnicas, adicionando fundamentos da ginástica e da dança, fazendo combinados das atividades, tentando levar o aluno a assimilar, refinar e até automatizar os movimentos. A proposta desta pesquisa, se constituiu em 1 encontro semanal de 2 horas de imersão nas ARE's orientadas para um grupo de PCD's variadas. Sendo que os usuários são estimulados a propor a realização das atividades e dos jogos aprendidos no projeto, em reuniões com amigos e eventos familiares, além da realização de algumas atividades diariamente no âmbito da estimulação motora e sensorial.

profissional voltada para inclusão já era o foco dos pesquisadores apresentar os relatos dos participantes e suas diferentes situações vivenciadas no projeto de extensão. Para que assim, outros profissionais possam se inspirar no material apresentado neste estudo (e nos produtos didático-pedagógicos relacionados).

Usando o conhecimento produzido pelo grupo DnE para criar a sua própria rede de criação em ARE's de acordo com a sua realidade. Por isso esclarecemos as fases da pesquisa-ação relatando a realidade deste estudo com riqueza de detalhes. As ARE's não devem ser consideradas salva-vidas para todos os problemas das PCDs. São ferramentas de trabalho do profissional da EF, que quando orientadas nos conhecimentos científicos sobre interação social (TEIXEIRA-MACHADO, 2015) e participação coletiva (SALLES, 2008; SOARES et al., 1992), podem auxiliar no esclarecimento das situações problema relatadas neste estudo, voltadas para a realidade dos participantes entrevistados por estes pesquisadores. Ou seja, os dados produzidos por esta pesquisa se referem a realidade social do grupo aqui observado e por ele só (FRANCO, 2005). Outras realidades, outros grupos, vão necessitar de novas informações, novos diagnósticos. E podem relatar problemas diferentes, necessitando de novas teorias e novos planos de ação (THIOLLENT, 2007). As aulas do projeto aconteciam uma vez por semana, tendo a duração de 2 horas. Ao término das atividades, os monitores (profissionais em formação) e a monitora responsável (também coordenadora) se reuniam para conversar sobre os acontecimentos daquele dia, tirar dúvidas, apresentar novas ideias, atualizar planejamento, entre outras tarefas.

A primeira fase do projeto (geralmente os 3 primeiros meses do ano - janeiro, fevereiro e março) foi utilizada para readaptação dos participantes e acolhimento de antigos e novos monitores. Neste período os monitores ou bolsista(s) responsável(eis) propunha(m) que os colaboradores escolhessem músicas de diferentes estilos e montassem

uma sequência coreográfica de entendimento ao nível dos participantes e semanalmente eles colocavam em prática, ensinando as PCD.

Na segunda fase (de abril a novembro de cada ano do projeto- 8 meses), as atividades foram voltadas para as atividades lúdicas-educativas. Também levando em conta o protagonismo e formação profissional dos monitores, a coordenação propôs que cada um deles trouxesse, semanalmente, brincadeiras que continham músicas (prontas ou cantadas), brincadeiras expressivas, brincadeiras em roda, jogos com instrumentos, entre outras. Geralmente, os 2 últimos meses eram voltados à composição coreográfica e apresentações públicas do projeto, em parceria com outras instituições inclusivas. Ou seja, 6 meses para criação e composição coreográfica (1 ou 2 coreografias) e os últimos 2 ou 3 meses para ensaios e apresentações públicas e encerramento das turmas do projeto anual.

Foram realizadas 98 intervenções, no decorrer de 3 anos (de 09 de abril de 2016 a 25 de março de 2019). Das 98 intervenções, 68 aconteceram na Praça de Esportes do Departamento de Educação Física da UNESP de Bauru, local que permitiu a realização das aulas em ambientes como a sala de dança, tablado, jardim e campo de futebol.

Buscamos sempre integrar a utilização de materiais (bolas, bastões, cones, aros etc.), equipamentos de multimídia (caixa de som, telão e projetor) e instrumentos musicais, além de materiais alternativos e de confecção própria (LOPES, 2018). O monitor responsável pelo planejamento da aula era levado a buscar atividades visando o cuidado de articular uma proposta acessível a todos do grupo (GORGATTI; COSTA, 2008). O profissional deve observar os participantes e buscar neles os interesses para o planejamento da aula (BETTI, 2013). Usando a linguagem adequada, evitando infantilizações, capacitismos ,adaptando e flexibilizando as regras das práticas corporais (BETTI, 2013). Por isso a necessidade de práticas de estudo de conhecimento dos participantes. Este estudo refere-se a conhecer o indivíduo, corpo, mente e história.

Recomendamos que profissionais, instituições e demais interessados em desenvolver uma proposta similar, procurem universidades com curso de graduação em Educação Física. Pois com certeza haverá um ou mais discentes interessados em ganhar experiência prática em EFA, ARE's e GPT, para melhorar a sua performance como professor de EF. Os projetos de extensão proporcionam que os discentes melhorem suas capacidades pela vivência, e proporcionam acesso à prática da GPT as pessoas da comunidade (LINK; MANTOVANI; CARBINATTO, 2016; LOPES, 2017b; OLIVEIRA et al., 2009; ROCHA et al., 2009). A participação dos discentes nos projetos de extensão são ferramentas na orientação das práticas corporais, pois eles ajudam na aula acompanhando de perto a experimentação corporal dos participantes. Isso auxilia a minimizar situações de risco e lesões.

A participação das pessoas interessadas no programa de ARE's, trouxe informações sobre a relação das PCDs com as práticas da CCM. E, proporcionou discussões importantes entre os discentes, nos seminários da pesquisa e em sala de aula, sobre a capacitação do profissional da EF. Essas perspectivas só foram possíveis de serem alcançadas pelo caráter crítico e participativo da pesquisa-ação. Esses são alguns dos benefícios encontrados nesse formato de aplicação do método.

Os monitores eram estimulados a criar um “diário de campo” e observações, em formato de relatórios sobre a prática, apresentando as ideias, a sequência coreográfica com símbolos para melhor compreensão, o ponto de vista de cada um, suas expectativas, suas frustrações (caso houvesse), entre outros pontos. Cada monitor recebeu um feedback como resposta às práticas elaboradas, levando em conta os apontamentos feitos no relatório.

Os participantes atuam nas escolhas de assuntos, músicas, temas, movimentos e materiais, para contribuírem com o programa de ARE's com os conhecimentos da CCM da PCD. Pois se somente o professor (mesmo que seja PCD) fizer a oferta de possibilidades das práticas, não configura a CCM, mas sim a cultura que o professor carrega em

si. Impor apenas uma visão de Cultura, no caso a do professor, foge do caráter participativo da pesquisa-ação e das redes de criação.

O Plano de ação do programa de ARE's prevê uma sequência de fases, que servem como base para a construção do processo de aulas. Assim como na pesquisa-ação, as fases do programa de ARE's não são distintiva e rigidamente aplicadas. No caso de um professor de EF conhecer os participantes previamente não há necessidade da Fase de Conhecimento, mas por outro lado, o professor pode perder os saberes e as discussões que possam surgir da interação entre os alunos durante a realização dos movimentos de estudo.

CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDS)

Todos os participantes do projeto de extensão universitária eram maiores de idade, sem exclusão por gênero ou sexo (figura 07). O grupo final (em 2019) contemplava 16 PCD variadas, entre elas deficiência intelectual, física, sensorial e distúrbios do comportamento. Passaram pelo projeto desde o seu início mais de 50 PCDs. Na última versão do DnE, os sujeitos eram internos da residência inclusiva feminina e masculina da APAE Bauru/SP. Foi possível observar o ganho de autonomia, convívio social e o apoio do grupo foi de extrema importância. Os monitores orientaram verbalmente, lembrando dos movimentos e apoios necessários.

Figura 7: À esquerda: Composição coreográfica do projeto “Dançando no Escuro” (2019). À direita: Final de uma das aulas, com a interação entre participantes e monitores



Fonte: Arquivo pessoal

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram utilizados diversos meios de estudo da proposta: fotos e vídeos das aulas e apresentações; “Diário de Campo do Pesquisador” - DCP2018 (LOPES, 2017); além de entrevistas e aplicação de questionários *online*. Esses elementos somados nos deram a oportunidade de compreender muito sobre as vivências experimentadas pelos sujeitos, sobre a cultura corporal de movimento da PCD (quadro 01 a seguir). E também sobre a influência da formação e da capacitação proporcionada pela atuação direta e lúdica do graduando em EF. Os resultados obtidos durante esta pesquisa foram estudados e estão descritos adiante.

Quadro 1. Lista de estratégias de análise do projeto de extensão “Dançando no Escuro”.

Diário de Campo do Pesquisador (DCP2019): Anotações realizadas pelo monitor responsável pela aula do dia, descrevendo a aula, local, desenvolvimento, ocorrências e possíveis relatos da experiência.

Relatos de monitores e colaboradores do projeto: Os monitores são os “olhos” e “ouvidos” do projeto. Acompanham os participantes dando atenção, ouvindo, compreendendo e colaborando. Ouvi-los é uma tarefa bastante proveitosa para auxiliar no planejamento das aulas.

<p>Relatos de sujeitos participantes: Através da comunicação com essas pessoas, podemos identificar habilidades, dificuldades e interesses. Para que as aulas possam ser preparadas atendendo a necessidade dos indivíduos, sendo trabalhadas em grupo. Nos comunicamos pela linguagem oral, Libras, gestos, olhares, arte (desenhos ou argila), toque, com ou sem intérprete, mas nos comunicamos.</p>
<p>Relatos dos responsáveis: Sempre que possível fazemos contato com os responsáveis para ouvi-los acerca do comportamento dos participantes fora das aulas, com intuito de observações e análises complementares dos sujeitos.</p>
<p>Áudios e arquivos de depoimentos: A gravação de áudio de reuniões, rodas de conversa e entrevista é sempre relatada ao alvo da gravação. Esse meio colabora para a transcrição exata de algumas falas, além da possibilidade de reflexão da conversa numa outra oportunidade.</p>
<p>Registros fotográficos: A maioria das aulas são fotografadas, retratando exercícios, cenas de movimentos e sorrisos. Fazem parte de um acervo de análise visual maravilhoso, sendo possível observar desde estados emocionais pela expressão facial e corporal, além de postura e biomecânica.</p>
<p>Filmagem em vídeo: Uma das formas mais proveitosas de análise corporal, pois além de ser possível observar adequadamente o movimento e a expressão de forma contínua na atividade. Utilizamos a filmagem de mini composições coreográficas para posterior análise com o grupo de monitores e participantes. Onde discutimos sobre as diferenças de um vídeo para outro.</p>
<p>Reuniões Semanais pós-aula: Na maioria das aulas realizamos uma roda de conversa entre monitores e participantes para dar os recados necessários, conversar sobre assuntos importantes e orientar sobre os objetivos da aula do dia. Ao término das aulas, os monitores se reúnem para conversar sobre a aula do dia, relatos, situações, observações, evoluções e dúvidas. Ouvir a todos e refletir sobre isso é a chave para uma sistematização satisfatória.</p>
<p>Questionário Anônimo Online: Desenvolvemos um questionário <i>online</i> utilizando a plataforma <i>Google Forms</i>, que permite a realização de pesquisas (anônimas ou não) por meio eletrônico, com questões dissertativas ou de múltipla escolha.</p>

Fonte: LOPES, 2018.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A vivência em um projeto de extensão universitária pode proporcionar uma sensação de unidade entre monitores e participantes (LINK et al., 2017). Esta sensação de unidade do grupo pode levar ao entrosamento do discente com a área de atuação vivenciada na

graduação (JESUS et al., 2014 apud LOPES, 2019; ROCHA et al., 2009). Proporcionando o bem-estar do “encontrar-se”, reconhecendo-se como um profissional, e talvez até descobrindo sua paixão pela profissão e/ou área de atuação. O entrosamento proporcionado pela prática ativa no campo visado traz experiências proporcionadas por essa vivência na desejada e até futura área de atuação, no caso a EFA.

Leva o discente a realizar as suas escolhas profissionais pelas possibilidades a ele oferecidas, em especial essas realizadas durante a sua graduação (OLIVEIRA et al., 2009; VENDITTI JR, 2018). Podemos apontar como exemplo, as duas principais monitoras do projeto de extensão, atuantes desde 2016. As dúvidas, respostas, sucessos e fracassos fizeram parte das vivências de ambas.

E as levaram a continuar trilhando os estudos na área da EFA, seguindo ao mestrado, sendo 1 acadêmico (M1) e outra no profissional (M2). São essas vivências reais, como essa de monitoria em um projeto de extensão, que fazem o discente pensar sobre suas possibilidades e a realidade de vivenciar essas práticas diariamente em sua vida profissional.¹⁷

No estudo de Rocha et al. (2009), o próprio artigo já cita a importância que a experiência nos projetos de GPT da FEF teve na formação dos autores. E em uma busca rápida na plataforma Lattes, foi possível encontrar 3 dos 4 autores. Os 3 autores encontrados citam em seus currículos sua proximidade com as atividades gímnicas atualmente, seja ensinando GPT, lecionando disciplinas sobre ginástica, pesquisando ou orientando pesquisadores sobre esse assunto. Tendo isso em mente, introduzimos o seguinte subcapítulo. Autores

¹⁷ Os monitores que atuaram no projeto de extensão iniciaram sua colaboração por meio do voluntariado. Todos os monitores (10 indivíduos) são discentes do curso de EF, todos têm em comum a vontade de atuar com ARE's para PCD, ou ainda obter experiência na área. Estes monitores têm contato direto com os sujeitos da pesquisa, sabendo das dificuldades, habilidades, ocorrências, cochichos e demais informações. Após todas as aulas procuramos trocar as informações e observações entre todos os monitores do grupo, para traçarmos um plano de evolução das aulas. Por meio dos relatórios apresentados pelos monitores foi possível destacar alguns pontos. A atuação e o contato com o projeto de extensão “Dançando no Escuro” vêm proporcionando benefícios na capacitação pessoal e profissional dos discentes que atuam como monitores. Além disso, os monitores relatam que tiveram dificuldade em elaborar aulas para um público tão específico, porém se sentiram bem com os resultados obtidos, a maioria relata que a felicidade expressa pelos participantes foi o que mais os motivaram.

como Sarôa (2017), Patrício (2016), Link, Mantovani e Carbinatto (2016), Rocha et al. (2009), Souza (1997), Dallo (2007) e muitos outros, relatam que as experiências proporcionadas pela atuação em projetos de extensão de GPT tiveram grande influência em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Neste estudo não foi diferente, a atuação em um projeto de extensão em GPT foi uma experiência com diversas possibilidades de capacitação dos discentes (monitores) nas práticas inclusivas (figura 08).¹⁸

Figura 8. Foto do I Workshop de Atividade Rítmicas e Expressivas Inclusivas (LAMAPPE)



Fonte: Arquivo LAMAPPE

¹⁸ O projeto de extensão DnE recebeu diversos discentes interessados em conhecer a proposta. Para alguns foi apenas uma visita pontual de apenas uma aula. Para muitos foi uma oportunidade de estágio (observatório ou não), sendo recomendado pelos professores do DEF (UNESP, Bauru) que fizessem pelo menos 1 visita ao projeto de extensão. E para alguns poucos, aqueles que realmente se mostraram interessados, surgiram propostas de pesquisa na área da EFA e continuidade no projeto, até com possibilidade de bolsa (caso disponível). Essa sensação de bem-estar, ou de “encontrar-se” citadas anteriormente, surgem também ao analisarmos o questionário anônimo online (LOPES, 2018), que foi aplicado nos monitores do projeto de extensão e trouxe observações similares. O questionário foi enviado a 10 indivíduos que atuavam ou já haviam atuado no projeto de extensão por mais de 1 mês (exceto a autora). Obtivemos a resposta de sete dessas pessoas. E os 7 indivíduos que responderam ao questionário afirmaram que essa atuação proporcionou a eles um sentimento de felicidade e realização profissional (LOPES, 2018). Relataram experiências de sucesso numa autoanálise da atuação, pediram por mais oportunidades de atuar como agentes pedagógicos das aulas. Notamos então que essa sensação de bem-estar, não esteve presente apenas na atuação dos participantes PCDs, mas também nos monitores. Esse resultado foi bastante significativo, em geral por todas as dificuldades que o projeto passou, como falta de verba para materiais e transporte, mas também a falta de bolsas (muitos dos monitores atuaram voluntariamente), tivemos como decorrência do contato com o DnE 1 monitora no mestrado profissional. (área: sexualidade da pessoa com deficiência visual- M2); e 1 monitora iniciando o mestrado e assumindo o projeto de extensão (M3).

A modernidade do mundo que vivemos nos coloca em contato com pessoas que antes talvez não sobrevivessem a infância, que agora assumem o seu papel na sociedade, mas essa mesma modernidade nos coloca numa muitas vezes numa vida superficial, vivida de forma *online*, e quando somos colocados na realidade da vida adulta e profissional, nos damos conta que o mundo é bem maior que a nossa tela (MACHADO; CALLEGARI; MOIOLI, 2011).

Diante do exposto, percebemos que apesar da evolução a que todos estamos submetidos, enquanto membros de uma sociedade informatizada e modernizada, poucos são os que percebem que as atuações profissionais precisam atender aos avanços a que a humanidade se propôs dar. Os corpos, sejam eles quais forem, merecem os mesmos olhares e atendimentos, no mínimo os essenciais, respeitando as individualidades. (MACHADO; CALLEGARI; MOIOLI, p. 736, 2011).

No trabalho de Jesus et al. (2014 *apud* LOPES, 2019), é apontado o uso da extensão universitária como fonte de contribuição aos grandes problemas sociais, como orientar sobre a Diversidade Humana, sobre as diferenças presentes nesse paradigma humano, podendo ser abordado pelo professor de EF em sua gama de atuações, seja escolar ou não (FERREIRA et al., 2015 *apud* LOPES 2019). Pode ser difícil trabalhar a inclusão, quando não se tem experiência prática em adaptar ou incluir (LOPES, 2018).

E o profissional da EF está presente em diversos contextos sociais (escola, universidade, clube, estúdio, academia, hospital, entre outros), que necessitam dessas experiências práticas para que estejam prontos para atender a todos (FERREIRA et al., 2015 *apud* LOPES, 2019; JESUS et. al., 2014 *apud* LOPES, 2019).

Proporcionar a vivência, colocando o futuro profissional da EF em prática com a população a ser incluída, é uma das formas que podemos utilizar de propagação dessas práticas (VENDITTI JR, 2018). Em Ferreira et al. (2015, *apud* LOPES, 2019), os autores falam da experiência em aplicar a GPT.

Citando os percalços vividos e os méritos alcançados, tanto para com os alunos da escola, quanto para os graduandos que levaram a proposta de ginástica na escola. Uma proposta de formação cultural e inclusão social, seguindo uma proposta similar à do DnE, a experimentação e reformulação crítica (BETTI, 1996).

Os alunos envolvidos neste projeto organizaram e aplicaram workshops e oficinas de ensino das AREs' para alunos da graduação em EF da UNESP (campus Bauru e Rio Claro). E também para outros grupos além das PCDs, como idosos e crianças com altas habilidades. A literatura apresenta diversos autores que trabalham com programas de AREs na reabilitação motora (ALMEIDA et. al., 2013; VIRIATO et. al., 2014), ou dança terapia (FUX, 1988; TEIXEIRA-MACHADO, 2015), diversos deles sendo profissionais clínicos como fisioterapeutas, médicos e psicólogos.

RESULTADOS E DESTAQUES DO PROJETO DnE

O quadro 2 a seguir mostra algumas das reportagens e divulgações do projeto, principalmente no ano de 2018, onde tivemos maior visibilidade nas mídias e espaços públicos locais.

Quadro 2. Listagem de reportagens realizadas sobre o projeto de extensão Dançando no Escuro nos anos de 2018 - 2019

MEIO DE COMUNICAÇÃO	NOME	TÍTULO	DATA
Site de notícias	Globo.com	Bauruense é uma das selecionadas para representar o Brasil em fórum da ONU	17/01/18
https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/bauruense-e-uma-das-selecionadas-para-representar-o-brasil-em-forum-da-onu.ghtml			
Revista online	Repórter UNESP	Infográfico Dançando no Escuro	04/04/18

http://reporterunesp.jor.br/2018/04/10/danca-deficiencia-visual/infografico-dancando-no-escuro/			
Revista online	Repórter UNESP	Desvendando o poder da dança para pessoas com deficiência visual	10/04/18
http://reporterunesp.jor.br/2018/04/10/danca-deficiencia-visual/			
Facebook	TV UNESP	Projeto da Unesp promove a dança entre alunos com deficiência	17/04/18
https://www.facebook.com/tvunesp/videos/1808481852505156/			
YouTube	TV UNESP	Unesp Notícias 17/04/2018	17/04/18
https://www.youtube.com/watch?v=HNlz-Os0KEk			
Site	TV UNESP	Ciência Sem Limites Dança inclusiva	21/05/18
https://tv.unesp.br/video/MpDoUrx5uzM			
Site institucional	Faculdade de Ciências	Ciência Sem Limites: Dança Inclusiva	22/05/18
https://www.fc.unesp.br/#!/noticia/422/ciencia-sem-limites-danca-inclusiva/			
YouTube	TV UNESP	Ciência Sem Limites Dança inclusiva	22/05/18
https://www.youtube.com/watch?v=MpDoUrx5uzM			
Site institucional	Portal UNESP	A dança com instrumento para qualidade de vida	22/05/18
https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/33322/a-danca-como-instrumento-para-qualidade-de-vida			
Agência de notícias	UnAN	A dança com instrumento para qualidade de vida	22/05/18
http://unan.unesp.br/destaques/33322/a-danca-como-instrumento-para-qualidade-de-vida			

Site governamental	Governo do Estado de São Paulo	Projeto da Unesp usa a dança para atender pessoas com deficiência (figura 09 a seguir)	24/05/18
http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/projeto-da-unesp-usa-danca-para-atender-pessoas-com-deficiencia/			

Fonte: Os autores

Figura 9. Cabeçalho da reportagem publicada no site do Governo do Estado de São Paulo.

[Página Inicial](#) / [Últimas Notícias](#) / [Projeto da Unesp usa a dança para atender pessoas com deficiência](#)

Projeto da Unesp usa a dança para atender pessoas com deficiência

Denominada "Dançando no Escuro", iniciativa permite que participantes façam coreografias e melhorem qualidade de vida

Qui, 24/05/2018 - 16h29 | Do Portal do Governo

Fonte: Página do governo do Estado de São Paulo

Com as dinâmicas das aulas, observando os elementos trabalhados nas sessões semanais e os resultados identificados por meio da análise das mídias (fotos e vídeos), relatos de participantes e monitores e os feedbacks dos participantes. Os resultados estão apresentados em escala de satisfação das análises do material coletado (sendo estas escalas: PS, plenamente satisfeito; S, satisfeito; I, insatisfeito; e TI, totalmente insatisfeito). O relacionamento entre os pesquisadores, monitores e participantes PCDs, foi sendo aprimorado no decorrer das aulas. Ao expor suas opiniões durante os seminários, as pessoas encontravam afinidades umas nas outras, criando laços que motivavam e auxiliavam na prática corporal e expressiva (DE SÁ et al., 2016; SALLES, 2008).

Os monitores que atuam no projeto de extensão iniciaram sua colaboração por meio do voluntariado. Todos têm em comum a vontade de atuar com ARE's para PCD. Estes monitores têm contato

direto com os sujeitos da pesquisa. Ficam sabendo das dificuldades, habilidades, ocorrências, cochichos e demais informações que o monitor responsável (professor) não consegue se focar. Após todas as aulas procuramos trocar as informações e observações entre todos os monitores do grupo, para traçarmos um plano de evolução das aulas baseadas nessas informações.

Algumas das questões discursivas apresentaram valiosas informações sobre a experiência de atuar no projeto, desde “Adorei!! Rompeu vários paradigmas pessoais com relação à inclusão e à PCD” e “me despertou para o que quero trabalhar hoje e futuramente”. A figura 10 traz um *print* de comentário de um dos participantes, destacando aspectos atitudinais e elementos psicossociais muito ricos advindos deste projeto.

Figura 10. Print de resposta do questionário com relato da experiência de monitor

Deixe um pequeno relato da sua experiência:

Tive dois momentos marcantes, quando uma aluna que tem muitas limitacoes e se sente muito incapaz nao queria fazer a atividade, e eu sentei para conversar com ela e falar coisas do dia a dia, sobre bichos, coisas legais, e vi uma diferenca na expressao dela, e ela quis participar da atividade, e outro quando outra aluna muito limitada nao estava conseguindo fazer o exercicio, chamei ela num canto e ali ficamos uns 20minutos tentando, ate ela conseguir

Fonte: Dados do projeto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Dançando no Escuro” (DnE), fez uso da GPT aplicada de maneira integrativa e adaptada e dos conteúdos das ARE’s inclusivas, ambas são um meio muito rico de estudos por meio da pesquisa e ação, da cultura corporal de movimento da PCD. Nossa proposta permite que a PCD experimente o ambiente e vivencie o seu corpo, sendo orientada por profissionais da EF, trazendo para as aulas suas dúvidas, e expressões, para que juntos possamos aprender sobre essa cultura que a muito tempo vem sendo “corrigida” dentro desses corpos.

Podemos considerar que o projeto obteve importantes achados acerca da PCD e suas possíveis formas de ação e expressão. Além das orientações quanto às ARE's inclusivas, vimos despertando o interesse das pessoas, sejam elas com ou sem deficiência, em relação às práticas corporais na perspectiva da cultura corporal de movimento.

Foram observados, nestes 3 anos de existência do projeto de extensão, pelo menos 4 pontos relevantes: (1) Quanto aos Participantes: Benefícios psicossociais e físicos, a partir das avaliações motoras e relatos dos mesmos a respeito do processo inclusivo, superação de barreiras e preconceitos; (2) Quanto aos Monitores: Experiência, contatos e oportunidades na formação universitária; (3) Demais discentes: Oportunidades de estágio, pesquisa e aprendizagem na formação universitária; e, finalmente, (4) Quanto à Universidade (UNESP): Estímulo e divulgação da Instituição. Consideramos que dos ganhos com interação social, a proposta trouxe a possibilidade de melhoria na qualidade de vida desses indivíduos e oferecimento de experiências bem-sucedidas quanto à atuação com público PCD aos graduandos.

O “Dançando no Escuro” obteve bons resultados em outros segmentos: discussão em sala de aula entre os discentes da graduação em EF, acerca das políticas públicas e inclusão da PCD; discussão com o grupo do projeto (participantes, monitores e orientadores) em relação à satisfação e comprometimento dos participantes; a melhoria da autoestima e autoconfiança; a compreensão dos movimentos e os benefícios nas atividades de vida diária AVDs (Figuras 11, 12 e 13, a seguir).

Figura 11. Atividades do projeto



Fonte: Lopes (2019)

Figura 12. Foto de manipulação dos balangandãs na sala de dança.



Fonte: Lopes (2019)

Figura 13. Foto da aula de encerramento da pesquisa



Fonte: LOPES (2018; 2019)

O projeto de extensão “Dançando no Escuro” foi um contexto pedagógico muito rico de informações e vivências para as ARE’s na abordagem da CCM da PCD. Essa proposta permitiu que as PCDs, experimentassem o ambiente, explorassem os seus corpos, e vivenciassem as relações sociais no programa de ARE’s, desenvolvendo laços com os monitores. Laços que só foram proporcionados, pelos encontros, relações e discussões da Diversidade Humana nas práticas corporais do projeto de extensão.

A apropriação das práticas corporais da CCM pela GPT, facilitou que os discentes compreendessem a proposta do programa de ARE’s. Os monitores puderam abordar a GPT, pelas práticas corporais que eles já tinham experiência. Trazendo a aula para a sua realidade de planejamento e aplicação. Essas práticas orientadas, despertaram o interesse dos participantes PCDs pelas afinidades encontradas, tanto nas práticas corporais, quanto nos materiais, músicas e monitores ali presentes.

A prática das ARE’s pela GPT, com aulas orientadas por discentes da EF, teve papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Pois, por meio dessa orientação, os participantes PCDs buscaram-se conhecer melhor (relações interpessoais). Aproveitando das aulas para realmente se relacionar com os monitores, contando situações pessoais, relatos íntimos de suas experiências prévias, como os problemas familiares, abusos, e brigas, mas também sua rotina diária, suas superações, objetivos alcançados e possibilidades para o futuro.

E ambos os grupos, acabaram por intervir positivamente nas propostas do programa de ARE’s, no planejamento do projeto de extensão, no planejamento das ações pedagógicas externas (cursos, workshops, oficinas e palestras em ARE’s para PCDs), e no desenvolvimento desta pesquisa. Foi nessa proposta de desenvolvimento simbiótico, que os monitores tomaram para si a necessidade de planejar e coordenar suas próprias aulas, e os participantes PCDs

se aproveitaram de aulas de ARE's estruturadas na CCM que elas mesmas apresentaram em seus relatos. E ambos os grupos interagindo entre si, trouxeram assuntos para que os pesquisadores discutissem neste estudo, em sala de aula durante o estágio docência, em congressos, reuniões do GEPPEA, e em abordagens pedagógicas sobre as ARE's, a GPT, e EFA.

As relações interpessoais geradas nas propostas das ARE's, atuaram na motivação para a participação das pessoas. Pesquisadores, PCDs e monitores, se empenharam em colaborar uns com os outros na prática da GPT, e por consequência com a pesquisa. E para que essa colaboração acontecesse, foi preciso que todos ali presentes observassem, conhecessem, discutissem, se expusessem, refletissem, aprendessem e agissem. Atuando juntos em prol de um bem comum, o programa de ARE's e as transformações que ele poderia trazer aos demais participantes.

Pelos resultados advindos desta extensão universitária, baseada na pesquisa-ação (LOPES, 2017a; 2017b; 2019), consideramos que os participantes PCDs, criaram laços com os monitores, que proporcionaram a eles as vivências de práticas pedagógicas de introdução as ARE's e a GPT. Essas vivências trouxeram benefícios psicossociais. Os mesmos laços, proporcionaram aos monitores, as vivências necessárias a atuação do profissional em EF. E juntos, pesquisadores, PCDs, e monitores puderam abordar e construir conhecimentos sobre a CCM da PCD na prática das ARE's. Concluímos então, que a presente pesquisa foi aplicada, analisada, discutida, e obteve como resultados, importantes informações acerca da CCM da PCD, da capacitação de profissionais em EFA, e das possíveis formas de intervenção em ARE's na prática da GPT. Acredita-se, portanto, ter atingido os objetivos da pesquisa, propostos inicialmente quando dado o início deste projeto.

REFERÊNCIAS

ACÁCIO, M. G. S. **Possibilidade na formação docente com a ginástica para todos: vivências expressivas inclusivas**. 2017. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Bauru, 2017.

_____. **Ginástica para Todos na Escola: extensão universitária, iniciação científica e formação acadêmica**. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Educação Física) – Universidade Paulista, Bauru, 2021.

ACÁCIO, M. G. S. *et al.* Relatos de experiência em ginástica para todos: projeto de extensão universitária e a inclusão escolar. In: Congresso de extensão universitária da UNESP, 8, 2016, São Paulo. **Anais do 8º Congresso de extensão universitária da UNESP**, São Paulo: UNESP, 2016, p. 1-8, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/142133>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ALMEIDA, B. M. *et al.* Efeito das atividades rítmicas nas habilidades motoras de paciente atáxico: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p.71-79, 2013.

ALMEIDA, R. M. F. de. **Não ver e ser visto em dança**: análise comparativa entre o Potlach Grupo de Dança e a Associação / Cia. de Ballet de Cegos. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2013.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. pp. 97-106.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: Acesso em: 05 ago. 2018.

CORDEIRO, S. C. **Ginástica para todos: da extensão universitária às possibilidades no contexto da educação física escolar**, 2018. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2018.

_____. **Dança, Imagem Corporal e Deficiência: questões socioafetivas em mulheres cegas**. Araraquara. 75 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual paulista (UNESP), Campus Araraquara, Araraquara, 2021.

DE SÁ, J. J. et al. Desenvolvendo a expressão do se-movimentar através da Ginástica Para Todos. **Revista de Divulgação Interdisciplinar Virtual do Núcleo das Licenciaturas**, Itajaí, v. 4, n. 1, p.1-16, jan. 2016. 79

FIG- FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Discipline: Gymnastics for all**. 2019.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FUX, M. **Danças**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GORGATTI, M. G.; DA COSTA R. F. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LINK, A.; MANTOVANI, D.; CARBINATTO, M. V. Ginástica Para Todos no Rio Grande do Sul: desafios e perspectivas. **Conexões**, v. 14, n. 4, p. 25-46, 2016.

LOPES, P. *et al.* Ginástica Para Todos e Literatura: realidade, possibilidades e criação. **Conexões**, v. 13, n. 1, p. 127-146, 2015.

LOPES, S. F. **Danças no Escuro: Atividades rítmicas e expressivas inclusivas para pessoas com deficiência visual adquirida**. 2016. 32 f. Relatório final de projeto de Iniciação Científica, Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

_____. **Danças no Escuro: Atividades rítmicas e expressivas para pessoas com deficiência visual**. 2016/2017. 40 f. Relatório final de projeto de Iniciação Científica, Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017(a)

_____. **Danças no Escuro: Um método de ensino das atividades rítmicas e expressivas para pessoas com deficiência visual**. 60 f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017(b).

_____. **Danças no Escuro: Atividades rítmicas e expressivas inclusivas para pessoas com deficiência visual**. 2017/2018. 31 f. Relatório final de projeto de Iniciação Científica, Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018.

_____. **Danças no escuro: um projeto de extensão universitária**. Bauru, 83 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). – Universidade Estadual paulista (UNESP), Rio Claro, 2019.

LIMA, G. J. X.; LEMOS, N. B. A. G. Ginástica para todos na terceira idade: relatos de experiência na cidade de Petrolina-PE. **Extramuros**, v.4, n.1, p. 38-47, 2016.

- MACHADO, A.A.; CALLEGARI, M.; MOIOLI, A. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p.728-737, 2011.
- MAUERBERG-DECASTRO, E; MORAES, R. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, v. 9, n. 1, p.69-86, 2013.
- OLIVEIRA, M. S. *et al.* Pesquisa em ginástica: a produção da pós graduação da faculdade de educação física da Unicamp. **Conexões**, v. 7, n. 1, p.41-60, 2009.
- PAOLIELLO, E. **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.
- PATRICIO, T. L. **Panorama da Ginástica Para Todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade**. 117 f. 2016. Dissertação (Mestrado em de Educação Física e Sociedade, Educação Física,) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- PELIÇÃO, T. **Educação física escolar: motivações e conflitos na atuação profissional no atendimento às pessoas com deficiência**. 60 f. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2018.
- RAMOS, E. C. **Capacitação de profissionais de Educação Física Adaptada - Relatos em Núcleo de Ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.
- RENGEL, L.P.; SCHAFFNER, C. P.; OLIVEIRA, E. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**: livro didático Licenciatura em Dança. Salvador: UFBA, 2016.
- ROCHA, Bráulio et al. Trabalhos cênicos e performáticos por profissionais de Educação Física. **O Grupo BMTF: uma experiência de vida. Revista Digital - Buenos Aires**, ano14, n. 135, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd135/trabalhos-cenicos-o-grupo-bmtf.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- SALLES, C. A. **Redes da criação: Construção da obra de arte**. 2. ed. São Paulo: Horizonte, 2008.
- SARÔA, G. R. **A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores**. 164 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.
- SARÔA, G. R; AYOUB, E. A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 414-432, 2018.
- SCHUINDT, M. G; VENDITTI JUNIOR, R. Atividades Expressivas Inclusivas: um relato de experiência sobre o ensino da GPT no âmbito escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, p. 55-68, 2016.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica Geral: Uma área do conhecimento da Educação Física.** 163 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TEIXEIRA-MACHADO, L. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 22, n. 2. p. 205-211, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2007.

VENDITTI JR., R. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: Aspectos motivacionais e especificidades de atuação.** Curitiba: Appris, 2018.

VIRIATO, R. H *et al.* Contributions of dance therapy to the emotional aspect of people with physical disabilities in a rehabilitation program. **Acta Fisiátrica**, v. 21, n. 2, p. 66-70, 2014.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esporte Adaptado.** 3 ed. tradução de Fernando Augusto Lopes. São Paulo: Manole, 2004.

GINÁSTICA RÍTMICA ADAPTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ORIENTAÇÕES PARA INICIAÇÃO DA PRÁTICA

Profa. Ms. Elisete de Andrade Leite
Profa. Dra. Camila Lopes de Carvalho
Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno

A Ginástica Rítmica (GR) contempla uma prática fundamentada na exploração de movimento físicos e estéticos, alinhados a um ritmo musical, exigindo e propiciando o desenvolvimento corporal em seus aspectos de coordenação, esquema corporal, percepção espacial e capacidades motoras (PEREIRA, 2000).

Em um contexto de mudanças de paradigmas sociais, em que as diferenças até então condenadas, negadas e segregadas passaram a ser reconhecidas e fundamentadas na alteridade, ações inclusivas incidiram nas variadas estruturas e práticas da sociedade, dentre elas também nas atividades físicas e esportivas, como a GR (JANUZZI, 2006). Em substituição à impossibilidade de praticar uma modalidade devido à condição de deficiência, adaptações foram planejadas e modalidades organizadas tendo em vista possibilitar que as pessoas as vivenciassem independente de suas particularidades (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008, ARAÚJO, 2011).

Neste contexto, a Ginástica Rítmica Adaptada (GRA) originou-se em referência a uma atividade composta por movimentos característicos da GR convencional, a qual foi pensada e elaborada intencionando propiciar o acesso e participação de todos à sua prática, independentemente de gênero ou condição de deficiência, realizada individualmente ou em grupo, podendo ser a mãos livres ou usando os aparelhos como corda, fita, arco, bola e maças com as devidas adaptações de formas e tamanhos. A GRA, mesmo contando com adaptações quanto a sua apresentação e regras, não

é descaracterizada, mantendo os elementos principais constituintes da GR. A participação das pessoas com deficiência intelectual nesta modalidade foi oficializada quando da sua inserção na *Special Olympics*. Isto posto, consideramos, a partir desse momento, como GR a prática da ginástica rítmica específica para as pessoas sem deficiência, componente dos Jogos Olímpicos; e a GRA a sua versão adaptada permitindo a participação das pessoas com deficiência, especificamente a intelectual, de forma conjunta aos seus pares sem a condição, abarcada pelo programa da *Special Olympics*.

A *Special Olympics* despontou como uma fundação atuante na promoção da inclusão social de pessoas com deficiência intelectual por meio do esporte. A sua criação incide na década de 1960, quando Eunice Kennedy Shriver se inquietou com a escassez de possibilidades de práticas esportivas disponibilizadas para crianças com deficiência intelectual, organizando um acampamento de verão, em Timberlawn, para pessoas com essa condição vivenciarem atividades esportivas. Na sequência, a *Special Olympics* passou a possibilitar a participação de pessoas sem deficiência conjuntamente com aquelas com a dada condição por meio da criação de um programa inclusivo denominado de Esporte Unificado (CAREY, 2012; HAAS, 2012).

Visando o desenvolvimento de aptidões físicas, interações sociais e benefícios psicológicos, a fundação oferece práticas contínuas e a organização de um campeonato internacional a cada quatro anos contando com variadas modalidades, dentre elas a GRA. Segundo Leite, Rodrigues e Araújo (2013), em 1987, ano inicial da inserção da GRA nas competições organizadas pela fundação, o Brasil participou com a atleta Ana Maria de Jesus competindo em uma série obrigatória e uma série livre com o aparelho fita. Em 1990, houve a primeira competição oficial desta modalidade adaptada no Brasil, por meio da Olimpíada Especial das Associações de Pais dos Excepcionais (APAEs) na cidade de Santa Bárbara do Oeste-SP.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a GRA propicia um aprendizado que impulsiona o desenvolvimento motor, potencializando

as habilidades motoras, o esquema corporal e a estruturação espaço-temporal para as pessoas com alguma condição de deficiência. Com isso, estrutura-se a oportunidade de uma prática de atividade física, esportiva ou de lazer para pessoas com alguma condição de deficiência, ao mesmo tempo na qual contribui com o desenvolvimento global dos participantes.

Para além de tais benefícios, estudos como os Hassall e Townsend (2007) e McConkey et al. (2013) atestaram que, ao possibilitar a participação conjunta entre participantes com e sem deficiência, a GRA atua na promoção da inclusão social, contribuindo com a formação de conceitos e atitudes positivas das pessoas sem deficiência em direção às com a condição, e com a organização de ambientes e ações inclusivos. Denota-se o potencial contributivo da GRA na superação de atitudes capacitistas que inferiorizam as pessoas que possuem deficiência, ao possibilitar interações respeitadas acerca das diferenças, explicitar as potencialidades daqueles com deficiência e explorar a funcionalidade de cada pessoa.

Por outro lado, Reina (2019) e Lopez (2014) relataram escassa oportunidade de práticas dessa modalidade pelas pessoas com deficiência, apesar da sua importância em favorecer o desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida e o processo de inclusão social, sendo uma das principais barreiras a falta de conhecimentos profissionais, a carência de informações que geram estigmas negativos quanto às possibilidades de participação e capacidades dessas pessoas, além da falta de programas específicos.

A partir dessas exposições, esse estudo objetivou analisar e reunir os conhecimentos acadêmicos estruturados sobre a GRA, de forma a fundamentar a elaboração de uma proposta de iniciação da prática na modalidade por pessoas com deficiência intelectual, almejando a contribuição com a divulgação e implantação de práticas da modalidade.

METODOLOGIA

Para a estruturação desta pesquisa empreendeu-se uma revisão sistemática de literatura, mapeando o conhecimento produzido acerca da questão delimitada, com a interpretação e organização dos resultados

segundo suas similaridades e diferenças em prol de identificar possíveis lacunas, reinterpretar resultados e direcionar o caminhar de estudos futuros (GOMES; CAMINHA, 2014). A pesquisa delineou-se em 7 passos, segundo Higgins *et al* (2019):

- Formulação da pergunta: indagou-se os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas acerca da GRA para pessoas com deficiências;
- Localização, seleção dos estudos e coleta de dados: Foram consultadas as bases de dados *Dialnet*, *Education Resources Information Center* (ERIC), *Redalyc*, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe* (REDALYC), *ProQuest Research Library*, *British Medical Journal* (BMJ), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), PUBMED, Biblioteca Virtual em Saúde (BSV), *Biomed Central* (BMC), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, base de dados da Universidade de São Paulo, Base de Dados da Universidade Estadual de Campinas e Google Acadêmico. Como estratégia de busca, foram empregados os vocábulos “ginástica rítmica” e “adaptada” ou “deficiência”. Foram considerados documentos na forma de artigos, livros, monografias, dissertações e teses.
- Avaliação crítica dos estudos: Como critério de inclusão, foram incorporados os estudos produzidos até maio de 2021, com resumo ou trabalho completo disponibilizado eletronicamente. Foram excluídos os que não traziam como assunto principal a população com deficiência e os que não disponibilizaram ao menos o resumo eletronicamente. Para a demarcação dos estudos, como condição de deficiência considerou-se as deficiências física, auditiva, visual, intelectual e transtorno do espectro autista, em consonância com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015);
- Análise e apresentação dos dados, interpretação dos dados e aprimoramento e atualização da revisão: A apreciação dos dados despreendeu-se por categorização, com a criação de duas categorias, sendo elas (1) a produção acadêmica sobre

a GRA e (2) a proposta de iniciação prática de GRA para pessoas com deficiência intelectual.

DISCUSSÃO

Produção acadêmica sobre a Ginástica Rítmica Adaptada

A produção acadêmica sobre GRA despontou como constituída por 07 materiais, sendo 05 artigos, 01 livro e 01 monografia (trabalho de conclusão de curso de graduação), os quais encontram-se expostos no Quadro 1, por ordem cronológica, mantendo as terminologias utilizados pelos autores para se referirem à modalidade.

Quadro 1. Estudos produzidos sobre a Ginástica Rítmica Adaptada.

LOCAL (DATA)	CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS
Estados Unidos (2006)	<p>Artigo: Efeito da ginástica rítmica na percepção do ritmo de crianças com surdez.</p> <p>Autores: Eleni Fotiadou, Vasilios Tsimaras, Paraskevi Giagazoglou, Maria Sidiropoulou e Anna Karamouzi.</p> <p>Descrição: Objetivou investigar a influência da prática de GR no ritmo de crianças com surdez. Foi realizada uma pesquisa experimental de intervenção com aulas de GR durante 16 semanas, 3 vezes por semana, com aulas de 40 minutos. A análise estatística dos dados foi empregada pela avaliação por repetição de 5 padrões rítmicos em 3 velocidades diferentes, antes e depois da intervenção. O estudo identificou melhoria na capacidade de ritmo.</p>
Estados Unidos (2009)	<p>Artigo: O efeito de um programa de GR na capacidade de equilíbrio dinâmico de indivíduos com deficiência intelectual.</p> <p>Autores: Eleni Fotiadou, Konstantina Neofotistou, Maria Sidiropoulou, Vasilios Tsimaras e Athanasios Mandroukas.</p> <p>Descrição: Objetivou examinar o efeito de um programa de GR na capacidade de equilíbrio dinâmico de um grupo de adultos com deficiência intelectual. A pesquisa experimental de intervenção foi composta por um programa de GR de 12 semanas, com frequência de 3 aulas semanais de 45 minutos, com medidas de equilíbrio dinâmico pré e pós teste, pela avaliação do tempo que o indivíduo permanecia sobre um disco de equilíbrio. A pesquisa verificou melhoria na capacidade de equilíbrio dinâmico.</p>

<p>Brasil (2013)</p>	<p>Livro: Ginástica Rítmica Adaptada no Brasil: trajetória e contribuições Autores: Elisete de Andrade Leite, José Luiz Rodrigues e Paulo Ferreira de Araújo.</p> <p>Descrição: Intencionou reunir parâmetros teóricos e práticos da ginástica rítmica adaptada por pessoas com deficiência intelectual. Apresentou conceitos, históricos e características da deficiência intelectual, da GRA, da sua prática e regulamentos.</p>
<p>Cuba (2014)</p>	<p>Monografia: Ginástica rítmica adaptada para ressocializar pessoas que apresentam diversidade funcional.</p> <p>Autor: Yoaxaris Martínez López, Miguel Angel Avila Solis, Rafael Carlos Hernández Infante e Tamara Isabel Terrazas Medina.</p> <p>Descrição: Almejou elaborar um programa de GRA para ressocializar pessoas com deficiência física. Realizou entrevista e revisão de literatura, com análise de conteúdo dos dados. A partir disso, elaborou uma proposta teórica, sem aplicação prática, com exercícios para a ressocialização, considerando aspectos psicossociais e formas de oportunizar a prática.</p>
<p>Espanha (2019)</p>	<p>Artigo: Inclusão e competição: adaptações para reduzir as barreiras à participação de um grupo de ginastas com deficiência intelectual em ginástica rítmica e proposta de regulamentos específicos para competição.</p> <p>Autora: María José Montilla Reina.</p> <p>Descrição: Objetivou identificar as adaptações necessárias para as pessoas com deficiência intelectual participarem de programas de ginástica rítmica em um contexto inclusivo, com outros atletas sem a condição. Realizou pesquisa experimental de intervenção, com análise descritiva dos dados. O estudo verificou que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual foi facilitada pela adaptação de materiais e instruções, propiciando aceitação das diferenças. Além disso, foi criado um regulamento específico para a participação de ginastas com deficiência intelectual em competições, sugerido à Federação Catalã de Ginástica.</p>
<p>China (2020)</p>	<p>Artigo: Melhorando a aptidão física de crianças com deficiência intelectual e de desenvolvimento por meio de um programa de GRA na China</p> <p>Autores: Chenchen Xu, Mingyan Yao, Mengxue Kang e Guanting Duan.</p> <p>Descrição: Objetivou testar os efeitos do programa de GRA na aptidão física das crianças com deficiência intelectual. Realizou pesquisa experimental de intervenção, aplicando um programa de GRA durante 16 semanas, consistindo em 3 sessões de 50 minutos por semana. A composição corporal, capacidade aeróbia e funcionamento musculoesquelético das crianças foram medidos pelo Brockport Physical Fitness Test antes e depois do programa, com sequente análise estatística dos dados. Foram identificadas melhorias na força abdominal e força de membros superiores.</p>

<p>B r a s i l (2020)</p>	<p>Artigo: Ginástica rítmica: experiência baseada nos esportes unificados, da Special Olympics.</p> <p>Autores: Elisete de Andrade Leite, José Luiz Rodrigues, Maria Teresa Leitão, Keyla Ferrari Lopes e Camila Lopes de Carvalho.</p> <p>Descrição: Objetivou verificar possíveis implicações alcançadas por meio da implantação de um projeto de GRA fundamentado no Esporte Unificado. Realizou uma pesquisa de intervenção com a realização de aulas de ginástica rítmica, entre pessoas com e sem deficiência intelectual conjuntamente, por 12 semanas, com 2 sessões semanais de 2 horas cada. Ao final, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os resultados apontaram melhoras na performance das atletas, segundo suas percepções; estímulo às interações entre atletas com e sem deficiência; e a construção de conhecimento sobre as diversidades, com atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças.</p>
-------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa

A produção a respeito da GRA desdobrou-se a partir dos anos 2000 e por estudos pontuais em cada país, já que os dois estudos oriundos do Brasil tiveram a participação de mesmos autores, assim como ambas as produções dos Estados Unidos são procedentes de um grupo de pesquisadores com alguns integrantes idênticos.

Com ausência de uma regularidade e manutenção dos estudos, há uma não consolidação da GRA enquanto campo de pesquisa, sem o alcance de um número significativo de pesquisadores ou locais de produção.

A compreensão dessa conjuntura pode ser atribuída à construção da área da Educação Física Adaptada (EFA), quando do início de abertura da Educação Física a respeito da participação das pessoas com deficiência em suas práticas. Segundo Silva e Araújo (2012), apenas a partir da década de 1990 a área se estruturou, instigada por uma mudança de paradigmas sociais que defenderam a participação das pessoas com deficiência em todas as funções e estruturas sociais de forma inclusiva, incidindo sobre a reorganização dos variados contextos e áreas, como a Educação Física. Inclui-se, a isso, a área da ginástica estar, por muito tempo, vinculada ao aspecto exclusivo do alto rendimento, que passou a ser revisitado com a inserção da ginástica

para todos, no ano de 1970, na Federação Internacional de Ginástica (FIG), que ampliou as possibilidades de participação dentro da ginástica, ainda sem o viés competitivo (LOPES; CARBINATTO, 2021).

De forma a complementar essa discussão, Carvalho (2018) pontuou que, a partir do desenvolvimento da área específica de EFA, até os anos de 2000 os estudos versaram principalmente sobre os aspectos biológicos das condições de deficiências e sobre a prática esportiva com foco na aptidão física e na formação de atletas; sendo que apenas a partir dessa década de 2000 despontaram de forma mais significativa os estudos sobre inclusão educacional, saúde e qualidade de vida, práticas corporais, aspectos socioculturais e lazer, em ordem decrescente de quantidade produzidas, contudo sem alcance de espaço significativo em comparativo com os dois primeiros temas.

Denota-se que os conhecimentos concernentes à vivência e prática da Ginástica usufruem de pouco espaço nos temas predominantes encontrados nas pesquisas científicas que destacam os aspectos biológicos e esportivos. Isso observa-se, principalmente, quando pensamos nas vivências e competições de caráter inclusivo proporcionada pela *Special Olympics*. Primeiro, nota-se que a flexibilização de normas e regulamentos não diminui a magnitude desse megaevento esportivo, entretanto, não possui o realce midiático e de marketing, bem como a representação social perpetuada (PEREIRA, MONTEIRO, PEREIRA, 2011).

Em reflexo dessa construção e voltados à *Special Olympics*, Tint, Thomson e Weiss (2017), por meio de revisão de literatura, encontraram pesquisas que deram suporte positivo aos aspectos sociais, emocionais e psicológicos para os participantes do evento, entretanto, pelo viés biológico e da saúde, não houve achados relevantes que a *Special Olympics* contribua com a diminuição da obesidade ou inatividade física. Nota-se que o viés biológico se mantém presente, ausentando-se se propostas de intervenções pedagógicas e estratégias de ensino aprendizagem.

Os estudos encontrados se constituíram de forma a reunir dados históricos e conceituais acerca da prática com foco na vivência de

GRA por um grupo de participantes. De tal forma estruturados, esse achado acadêmico pontual indica melhorias nas capacidades de ritmo, força muscular, equilíbrio e no processo de inclusão social ao propiciar conhecimento e respeito pelas diferenças. Dessa forma, organizar um programa de iniciação de GRA mostra-se imprescindível para que mais pessoas tenham acesso à prática.

PROPOSTA DE INICIAÇÃO PRÁTICA DE GINÁSTICA RÍTMICA ADAPTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Leite, Rodrigues e Araújo (2013), o objetivo principal da modalidade não é exigir de seus participantes uma alta performance com elementos corporais que muitas vezes não são compatíveis com as habilidades motoras encontradas. Os autores ressaltaram que as atividades motoras realizadas na prática da GRA são elementos básicos e fundamentais na vida das pessoas com deficiência intelectual, estimulando o desenvolvimento físico, intelectual e social.

Assim sendo, sugere-se uma proposta que projeta uma trajetória de ações que conduzem da iniciação prática aos eventos competitivos. As primeiras semanas de prática devem ser compostas por atividades lúdicas, visando o envolvimento e a socialização entre os participantes, bem como a apresentação da modalidade. A ludicidade deve estar sempre presente em todos os momentos, o que permite o uso de materiais alternativos como: faixas, lenços, pandeiros, bastões, bexigas, garrafas pet, cocos (partidos ao meio) e até mesmo objetos pessoais para tornar a prática mais envolvente. Freire (1997) afirmou que a vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é motivante e estimula o participante a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias.

Os materiais alternativos se apresentam como contribuição na iniciação da GRA, propiciando o desenvolvimento de habilidades manipulativas e coordenação motora, bem como criatividade e ludicidade

(LÓPEZ, 2014). Laffranchi (2001) corroborou apontando que, em uma etapa inicial de aproximação dos participantes com a modalidade, os aparelhos de GRA são usados somente para as atividades lúdicas, para que praticantes se familiarizem com estes, sentindo seu formato, peso e estrutura, proporcionando confiança quanto ao manuseio dos aparelhos e estimulando à descoberta dos possíveis movimentos.

Durante toda a prática de ensino da GRA para pessoas com deficiência intelectual devem ser consideradas as particularidades dessa condição. Ponderando acerca das dificuldades cognitivas, Leite, Rodrigues e Araújo (2013) sugeriram o emprego do método parcial, em que cada novo movimento é apresentado por etapas, passando para a etapa seguinte apenas posteriormente à compreensão e execução bem-sucedida da etapa anterior. Além disso, o trabalho por metas é citado como contributivo ao considerar o aspecto físico e também psicológico dos participantes, estabelecendo metas individuais para servirem de motivação para cada participante, focando na execução de movimentos para o alcance da meta e no seu crescimento pessoal, e não em seu resultado ou resultado da competição.

Tendo em vista favorecer a compreensão dos praticantes, a instrução do professor acerca das atividades necessita ocorrer por diferentes vias (REINA, 2019):

- Instruções verbais, com explicação do professor descrevendo as ações que deverão ser realizadas, empregando uma linguagem objetiva e simples. Nesse processo, aos poucos podem ser inseridas as terminologias específicas da GRA para conhecimento dos alunos.
- Demonstrações visuais, que se tornam contributivas quando a instrução verbal não puder ser compreendida em sua totalidade. Para isso, o professor pode demonstrar ele mesmo o exercício, pedir para um aluno que compreendeu demonstrá-lo ou utilizar fotos e vídeos.

- Instrução cinestésica e com contato físico, quando as instruções verbais e visuais não se mostrarem suficientes, auxiliando no posicionamento e movimento do corpo do praticante durante a execução da ação motora solicitada.

A partir dessas considerações, a estruturação do plano de cada aula pode ser iniciada por ações voltadas no preparo do corpo para as ações a serem realizadas e no envolvimento dos participantes com o tema da aula.

Movimentos e atividades que explorem os grupos musculares e as exigências que serão necessárias durante aquela sessão são uma via adequada de iniciar as propostas do dia, visando aumentar a temperatura muscular, prevenir lesões e inserir os praticantes no contexto de aprendizagem da aula que se iniciará. Com música alegre e divertida, podem ser explorados movimentos locomotores (como marcha, deslocamentos laterais, balanceios e transferência de peso), ritmo, contagem de tempo e sistema cardiovascular, sendo que o ritmo da música pode ser explorado para aumentar ou diminuir a intensidade do aquecimento de acordo com as necessidades dos praticantes e os objetivos da aula (LEITE; RODRIGUES; ARAÚJO, 2013; CHENCHEN XU; MINGYAN YAO; MENGXUE KANG; GUANTING DUAN, 2020).

A maior parte da aula, por sua vez, se compõe por movimentos que variam conforme as fases de treinamento dos praticantes, bem como as suas necessidades, finalidade da prática (lazer ou competitivo) e interesses, os quais devem ser considerados pelo professor. Tomando por base Leite, Rodrigues e Araújo (2013), bem como López (2014), alguns exercícios e atividades podem ser elencados para esse momento da prática, como:

- Exercícios que auxiliam no desenvolvimento psicomotor, como rolar, rastejar, engatinhar, equilibrar e lançar, focando em exercícios que trarão contribuição também no cotidiano dos praticantes.
- Exercícios para desenvolver o esquema corporal, como imitação de gestos e posturas; diferentes alinhamentos entre

mão e antebraços, pernas e pés; diferentes posicionamentos como em quatro apoios, em bipedia, com movimentação de cabeça e rotações de tronco.

- Exercícios para ritmo, como brincadeiras cantadas; versos com rimas simples; danças folclóricas simples; atividades com pandeiros, apitos, cocos e movimentos corporais como batidas de pé, palmas, estalar de dedos, assovios, sopros e vozes.
- Exercícios explorando e desenvolvimento as capacidades motoras básicas de força, equilíbrio, coordenação e resistência muscular e aeróbica.
- Exercícios para noções de situação, como dentro, fora, frente, atrás, alto, embaixo, esquerda e direita.
- Exercícios para noções de tamanho, como grande, pequeno, menor, maior, leve e pesado.
- Exercícios para noções de posição, como em pé, deitado, sentado, ajoelhado, ereto, curvado.
- Exercícios para noções de movimentos, como empurrar, puxar, estender, girar, rolar e cair.
- Exercícios para noções de ordem e sucessão, como antes, depois, ontem, hoje; e de duração de tempo, como tempo curto ou longo e horário de treino.
- Atividades para manipular os aparelhos de forma lúdica, por meio de brincadeiras, em duplas, trios e grupos.

Além disso, exercícios na barra e posições dos pés e braços do ballet podem ser explorados. A postura corporal é extremamente importante para se chegar ao equilíbrio e executar os movimentos mais complexos da GRA. A barra é uma grande aliada neste contexto e na falta dela pode ser substituída por uma simples cadeira. Contributivo também

é explorar os conhecimentos de alguns elementos da dança (como *pliés, elevés, relevés, battements*) para usá-los no alinhamento corporal.

As posições de pés e braços do ballet são as bases da modalidade por proporcionar ao praticante a postura ereta e para se manter em equilíbrio nas dificuldades corporais. No quadro abaixo, são apresentadas as posições mais utilizadas na GRA.

Quadro 2. Principais posições do *ballet* utilizadas na Ginástica Rítmica Adaptada

PRIMEIRA POSIÇÃO PÉS	QUARTA POSIÇÃO PÉS	QUINTA POSIÇÃO PÉS	QUINTA POSIÇÃO PÉS E BRAÇOS	QUINTA POSIÇÃO PES EM RELEVÉ
Os pés ficam unidos, com as pontas viradas para fora. Os braços ficam afastados do corpo na axila, com cotovelos arredondados, mãos próximas às coxas e separadas uma da outra na mesma distância das orelhas.	Um calcanhar é colocado à frente do dedo maior do outro pé, virado para fora, com peso dividido igualmente entre as pernas. Os braços são posicionados igualmente à Primeira Posição.	Um pé é colocado à frente do outro, ambos virados para fora, sem tocar o calcanhar do pé à frente nos dedos do pé posicionado atrás. Os braços são posicionados semelhantes à Primeira Posição, mas com as mãos na altura da cintura.	Os pés permanecem posicionadas como na Quinta Posição. Os braços são elevados ao redor da cabeça, com cotovelos arredondados, e as mãos voltadas para baixo.	Os pés permanecem posicionadas como na Quinta Posição, e elevam-se nas pontas. Uma mão fica estendida à frente do corpo, na altura do rosto, e a outra na lateral (podendo servir de apoio na parede no início do aprendizado).
				
*	*	*	*	*

Fonte: Leite; Rodrigues; Araújo (2013)

É importante que desde o início da prática sejam trabalhadas as dificuldades corporais exigidas no Código de Pontuação da Federação Internacional de Ginástica (FIG), adaptados pela *Special Olympics Internacional*, possibilitando trabalhos futuros de competição:

- Saltos, saltitos, chassés. Exigência de força de membros inferiores e coordenação;
- Equilíbrios e ondas. Exigência de alinhamento corporal e fortalecimento de tronco, podendo ser explorados inicialmente com o pé todo no chão e depois na ponta dos pés;
- Rotações – pivôs e giros. Exigência de força de tronco e quadril, assim como alinhamento corporal.

A flexibilidade, segundo Laffranchi (2001), é uma das principais qualidades físicas na prática da GR pois esta valência é caracterizada pela amplitude dos movimentos das diferentes partes do corpo. No entanto, é sabido que a “flexibilidade” deixou de fazer parte da exigência como pontuação pela arbitragem em competições desde 2017, pois entende-se que ela é inerente à prática desta modalidade.

Leite, Rodrigues e Araújo (2013) e Cunningham, (2008) ressaltam a importância em tomar alguns cuidados especiais com os praticantes com síndrome de Down, os quais podem apresentar hipotonia muscular, frouxidão ligamentar e a hiper mobilidade articular; ademais, a existência de instabilidade atlanto-axial deve ser verificada de forma anterior à iniciação da prática.

Há a necessidade de cautela na execução das práticas de alongamento e no treinamento da flexibilidade, evitando exercícios que venham a compelir a musculatura dos mesmos, como os rolamentos, *grand battement* e espacatos.

A partir dessas considerações, o planejamento da aula deve se delinear de uma forma de sequência pedagógica dos movimentos acompanhando a evolução do praticante na GRA, de forma a exemplificar:

- Em relação aos saltos, pode-se trabalhar inicialmente com saltitos, salto galope e, após, salto tesoura, progredindo na medida em que o praticante assimile cada um deles, sem exigência de perfeição e respeitando as particularidades de cada pessoa.
- Os equilíbrios podem ser adaptados em *passés*, com pés inteiro no chão, para apenas posteriormente serem explorados sob ponta dos pés.

Por meio desse trabalho de base, possibilita-se uma ação sequente de criação de coreografias curtas e simples, com músicas de 30 a 40 segundos, compostas por habilidades corporais básicas da GRA – abarcando um elemento de cada habilidade, como um tipo de salto, equilíbrio, um giro e um movimento de flexibilidade, além dos elementos de ligação e passos de dança.

Os aparelhos, por sua vez, também adquirem espaço para serem explorados e terem suas funções desenvolvidas tanto nas ações de base quanto na elaboração coreográfica. A corda, o arco, a bola, e as maçãs possuem especificidades que precisam ser consideradas ao se planejar uma prática com viés competitivo, as quais encontram-se especificados na figura a seguir:

Figura 2. Aparelhos corda, arco, bola e maçãs

	Estilete	Emenda	Fita	Aparelho	Descrições e medidas
	<p>Material: madeira, bambu, fibra ou plástico</p> <p>Comprimento: 40 a 60 cm</p> <p>Diâmetro: 10 mm, no máximo, de espessura na ponta</p> <p>Forma: cilíndrica ou em forma de cone (pode-se encapar até 10 cm na parte na qual se segura)</p> <p>Cor, opcional, podem ser encapadas</p>	<p>Material: cordão, fio de nylon ou similar, argola que tenha mobilidade (pequenas peças de pesca)</p> <p>Comprimento: máximo de 7 cm</p>	<p>Material: acetinado</p> <p>Comprimento: de 3 a 6 m</p> <p>Largura: 4 a 6 cm</p> <p>Cor, opcional</p>		<p>Material: cânhamo ou material similar apropriado</p> <p>Comprimento: opcional (de acordo com a altura da ginasta)</p> <p>Espessura: uniforme ou reforçado no centro</p> <p>Forma: nós em ambas as extremidades, sem madeira</p> <p>Cor, opcional, desde que seja uma cor visível (não usar branca)</p>
					<p>Material: madeira ou plástico</p> <p>Peso: 200 g, no mínimo</p> <p>Diâmetro: 70 a 90 cm</p> <p>Forma: redonda</p> <p>Cor, opcional, desde que seja uma cor visível (não usar branca)</p>
					<p>Material: barracha ou plástico leve</p> <p>Peso: 200 g, no mínimo</p> <p>Diâmetro: 12 a 20 cm</p> <p>Cor, opcional, desde que seja uma cor visível (não usar branca)</p>
					<p>Material: madeira ou plástico</p> <p>Comprimento: 25 a 50 cm</p> <p>Peso: 100 g, no mínimo (cada)</p> <p>Forma: forma de garrafa</p> <p>Cor, opcional, podendo ser encapadas</p>

Fonte: Leite, Rodrigues e Araújo (2012)

Contudo, vale ressaltar que os aparelhos podem ser construídos com materiais alternativos quando das ações de iniciação, bem como quando objetivos competitivos não são almejados, e apresentações em eventos de demonstrações assim possibilitar. Os aparelhos possuem vasta possibilidade de exploração e manejo durante as práticas de GRA. Como forma de subsidiar a prática, elenca-se algumas dessas variedades de movimentos no Quadro 3.

Quadro 3. Manejos simples dos aparelhos de GRA.

CORDA	ARCO	BOLA	FITA	MAÇAS
Saltar, girar, balanceamentos, circundações, rotações, pequenos lançamentos	Rotações, Rolamentos, passagens por dentro e por cima, pequenos lançamentos.	Balanceios, circundações, quicadas, rolamentos nos vários seguimentos do corpo, pequenos lançamentos	Serpentinas, Espirais, Circundações, balanceamentos, giros, pequenos lançamentos	Pequenos círculos, molinetes, batidas, pequenos lançamentos, balanceamentos, circundações

Fonte: As autoras

Aspirando a reunião das informações até o momento discorridas, pode-se delinear uma sugestão de organização do planejamento das aulas com o objetivo da iniciação à prática da GRA, por meio da delimitação em quatro etapas. Cada etapa traz possibilidades de movimentos e de aparelhos a serem explorados.

Quadro 4. Guia para o planejamento das aulas para a iniciação da prática da GRA

1ª etapa	Deslocamentos variados	Andar de formas variadas, correr, saltar, saltitar e passos rítmicos.
	Elementos corporais de locomoção	Educativos de <i>Chassés</i> (frontal e lateral).
	Flexibilidades	Educativos de espacatos, flexões do tronco em pé e ajoelhada.

2ª etapa	Reforçar sempre os exercícios da etapa anterior	Educativos de Salto estendido, salto grupado e salto tesoura.
	Elementos corporais com e sem locomoção	Giros simples no lugar, giro chainné, educativos chassés lateral e frontal.
	Elementos pré-acrobáticos	Educativos de rolamentos para frente e para trás e estrela.
3ª etapa	Repetição das etapas anteriores	Aprimoramento dos saltos; equilíbrio frontal
	Elementos corporais com e sem locomoção. Ondas corporais	Educativos do pivôt, educativos de ondas corporais simples.
	Elementos pré-acrobáticos	Educativos paradas de mãos
4ª etapa		Repetir sempre as etapas anteriores e acrescentar os elementos corporais simples de saltos, rotações/giros e equilíbrios.
* Em se tratando dos aparelhos da GR, sugerimos que os trabalhos se iniciem com a corda e na sequência a bola, arco, fita e por último as maçãs, considerando a complexidade de manejo de cada um deles.		

Fonte: As autoras

Ao final da sessão de aula, é imprescindível ser destinado um período para que a temperatura corporal e a frequência cardíaca dos praticantes se reestabeçam em seus níveis convencionais. Para esse momento, Chenchen Xu, Mingyan Yao, Mengxue Kang e Guanting Duan (2020) sugeriram a inserção de exercícios respiratórios e de relaxamento muscular. De forma contributiva, Leite, Rodrigues e Araújo (2013) expuseram a importância de haver também uma ação voltada para o estabelecimento de trocas de opiniões, emoções e sentimentos a respeito da prática do dia, ou de competições quando elas estão presentes, abrindo espaço para dar voz aos alunos com

deficiência, para que possam ser compreendidos e respeitados em suas em suas capacidades e dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As habilidades corporais, posições e construções de rotinas da GRA despontaram como uma significativa possibilidade de oportunizar uma prática permissiva tanto o desenvolvimento físico corporal quanto cognitivo e psicossocial dos seus praticantes. Seja como lazer vivenciando o aprendizado das inúmeras possibilidades de movimentos, seja como treinamento esportivo focando nas execuções elencadas por regulamentos competitivos, a GRA pode contribuir com a participação das pessoas com deficiência intelectual e a sua inclusão social, ao exaltar suas potencialidades e permitir seu desenvolvimento. Importante ressaltar que a aprendizagem do praticante com deficiência intelectual pode demandar mais tempo em comparação a um praticante sem deficiência, porém com uma boa metodologia que respeite seu tempo e sua condição motora a aprendizagem será efetivada.

Devemos ressaltar que o estudo aqui apresentado se voltou para estratégias para popularizar a prática, sendo que um trabalho direcionado às competições oficiais exige o estudo de regulamentos com as especificações dos movimentos padrões e necessários de serem realizados. De forma complementar, novas e contínuas pesquisas mostraram-se necessárias para respaldar, contribuir e acompanhar a implantação de projetos que proporcionem às pessoas com deficiência intelectual, e também com outras condições de deficiência, essa vivência e participação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. >. Acesso em: 02 fev. 2016.

CAREY, M. **Unified Sports**: providing opportunities for students with disabilities. 2012. Disponível em: <https://media.specialolympics.org/.../sports.../unified-sports/McCar>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), 18, Congresso Internacional de Ciências Do Esporte (CONICE), 5. 2013. Brasília. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), e V Congresso Internacional de Ciências Do Esporte (CONICE)**. Brasília, 2013.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

CUNNINGHAM, C. Síndrome de Down: uma introdução para pais e educadores. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAAS, K. **Special Olympics**: An Emerging Player in the Sport for Development Field. Brown University: Special Olympics Inc., 2012. Disponível em: <https://www.specialolympics.org/> Acesso em: 11 ago. 2022.

HASSALL, J; TOWNSEND, M. Mainstream students' attitudes to possible inclusion in Unified Sports with students who have an intellectual disability. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 20, n. 3, p. 265-273, 2007.

HIGGINS, J. *et al.* **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. 2nd Edition. Chichester (UK): John Wiley & Sons, 2019.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Paraná: Unopar, 2001.

LEITE, E. de A.; RODRIGUES, J. L.; ARAÚJO, P. F. de. **Ginástica rítmica adaptada**: trajetória e contribuições. São Paulo: Phorte Editora, 2013.

LÓPEZ, Y. M. **Ginástica rítmica adaptada para ressocializar pessoas que apresentam diversidade funcional**. 40f. 2014. Monografia (Licenciatura em Cultura Física) - Facultad de Cultura Física de Holguín, Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", 2014.

MCCONKEY, R., *et al.* **Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities**: a five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 57, n. 10, p. 923-935, 2013.

PEREIRA, S. M. **Ginástica Rítmica**: uma abordagem escolar. Rio de Janeiro: Shape, 2000.

REINA, M. J. M. Inclusión y competición: Adaptaciones para disminuir las barreras de participación de un grupo de gimnastas con discapacidad intelectual en gimnasia rítmica y propuesta de reglamento específico para la competición. **Retos**, v. 36, n.2, p. 552-560, 2019.

SILVA, R. de F.; ARAÚJO, P. F. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada.** São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, R. F., SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte, 2008.

SPECIAL OLYMPICS. **Rhythmic gymnastics sport rules.** 2016. Disponível em: https://media.specialolympics.org/resources/sports-essentials/sport-rules/Rhythmic-Gymnastics-Rules.pdf?_ga=2.35288613.541724053.1621610201-1830082394.1621610201. Acesso em: 21 maio 2021.

XU, C. *et al.* Improving physical fitness of children with intellectual and developmental disabilities through an adapted rhythmic gymnastics program in China. **BioMed Research International**, v. 2020, 2020.

HOJE NÃO VOU PRA TERAPIA, É DIA DE GINÁSTICA!

Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon
Profa. Dnda. Kássia Mitally da Costa Carvalho
Profa. Dnda. Bruna Locci-Shahateet
Profa. Dra. Daniela Bento-Soares

Esse capítulo conta mais uma história sobre a extensão universitária na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desta vez, será sobre um processo de aprendizagem da Ginástica para crianças com deficiência. Aprendizagem das crianças, mas, principalmente, nossa, em todo esse caminho permeado por tantas ações de extensão que dão vida e constroem conhecimento na FEF-Unicamp. Dizemos “mais uma história”, pois a FEF/Unicamp tem uma tradição significativa de trabalhos com extensão universitária, pesquisa e ensino. Dos seus 37 anos, completados em 2022, essa instituição apresenta 35 anos de relação profícua entre ensino-pesquisa-extensão, nas quais é possível elencar pesquisas que se tornam extensão e, por sua vez, extensões que oportunizam práticas de ensino, que se tornam pesquisas ou, ainda, que fazem parte das ações de extensão de várias disciplinas curriculares.

Aqui, reunimos duas temáticas expressivas de extensão e pesquisa da FEF/Unicamp, atuantes por longos anos: a Ginástica e a Educação Física Adaptada. Vale ressaltarmos que as pesquisas, tanto da Ginástica como com pessoas com deficiência, desenvolvidas nessa instituição, possuem uma representação significativa no Brasil. Em estudo desenvolvido de 1986 a 2008 sobre pesquisas envolvendo atividade motora adaptada em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foi revelado que 60% da produção do Brasil concentra-se na Unicamp (SILVA, 2009). No campo da Ginástica, o cenário

é semelhante, pois diversas pesquisas que abordam a produção científica em Ginástica no Brasil destacam a FEF/Unicamp em produções de teses e dissertações na temática (OLIVEIRA *et al.*, 2009; LIMA *et al.*, 2016), sendo a responsável por 31% das teses e dissertações sobre Ginástica no Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Outra característica deste contexto é que muitas das pesquisas, tanto em Ginástica como em Educação Física Adaptada, surgem a partir das extensões universitárias, também bastante desenvolvidas nesta instituição desde o final da década de 1980. Dois exemplos são o projeto “Crescendo com a Ginástica”¹⁹, que permanece em atividade até os dias de hoje, com várias transformações e co-construções, mas com a mesma essência (ALMEIDA, 2016; GODOY, 2018; MILANI; BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2021; NISTA-PICCOLO, 1999; SCHIAVON, 2003; TOLEDO, 1999; VELARDI, 1997), e o Grupo Ginástico Unicamp²⁰ que completou 30 anos em 2019, referência nacional e internacional em Ginástica para Todos (AYOUB, 2013; SOUZA, 1997; PAOLIELLO *et al.*, 2014). Esses projetos retroalimentam o Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG-FEF/Unicamp), fundado em 1993.

Em relação a projetos de extensão universitária com pessoas com deficiência, a FEF/Unicamp também é uma referência na área desde a década de 1990, possuindo, inclusive, um departamento e uma área de concentração do programa de pós-graduação voltados para a Atividade Física Adaptada, tendo vários(as) pesquisadores(as) na área e egressos(as) atuantes no Comitê Paralímpico Brasileiro. Mais especificamente sobre a relação da Ginástica com pessoas com deficiência, temos a pesquisa de mestrado desenvolvida na FEF/

¹⁹ Fundado e coordenado pela Profª. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo até 2002. Posteriormente, coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto de 2006 a 2015 e, a partir de então, coordenado pela Profª. Dra. Laurita Marconi Schiavon.

²⁰ Fundado pelas professoras doutoras Elizabeth Paoliello e Vilma Leni Nista-Piccolo, posteriormente coordenado por Elizabeth e pelo Prof. Dr. Jorge Sérgio Perez Gallardo, que, com suas aposentadorias, passaram a coordenação para a Profª. Dra. Eliana de Toledo e, posteriormente, para o Prof. Dr. Marco Bortoleto, que permanece como coordenador e que compartilhou esta coordenação por dez anos com a Profª. Ms. Larissa Graner.

Unicamp pela Profa. Ma. Cintia Moura de Souza, denominada “Subsídios para uma intervenção motora no contexto da deficiência visual”, sobre uma proposta pedagógica do ensino da Ginástica Artística para crianças com Deficiência Visual (MOURA, 2009).

É neste contexto construtor de conhecimento que desenvolvemos o projeto piloto de Ginástica para crianças com deficiência, em 2018 e 2019, a partir de uma congruência de acontecimentos que conspiraram para essa ação. Essa ideia se inicia com a organização do VIII Fórum Internacional de Ginástica para Todos²¹ (FIGPT) de 2016, tradicional evento brasileiro de caráter internacional. O tema desta oitava edição foi precisamente “Ginástica para Todos: conectando diferenças”, dando ênfase à questão da diversidade no desenvolvimento dessa prática corporal. Para tratar deste tema, um dos convidados do evento foi o Prof. Patrick Bonner, que na época era responsável pelo programa “*Disability Gymnastics*” da Federação Britânica de Ginástica (British Gymnastics - BG). A partir da participação dele em nosso evento, os(as) coordenadores(as) do FIGPT foram convidados(as) posteriormente a participar de uma capacitação da BG, na Inglaterra, por quatro dias²². A BG desenvolve formação de treinadores(as) em Ginástica para pessoas com deficiência desde 1985, tornando-se referência mundial no tema (BRITISH GYMNASTICS, 2022).

Nesse intercâmbio de formação em “*Disability Gymnastics*”, as pesquisadoras que participaram do evento conheceram duas professoras que ministraram um *workshop* de Trampolim Acrobático para pessoas com deficiência, nomeadamente dificuldades de locomoção e tetraplegia, e que lideravam o *Rebounders Centre*, uma instituição especializada em Ginástica de Trampolim para pessoas com deficiência, situada na cidade de Cardiff, no País de

²¹ Evento organizado em parceria entre a Unicamp e o Serviço Social do Comércio (Sesc) de Campinas – SP desde 2001 com caráter internacional.

²² Nesta capacitação recebemos o convite para quatro pessoas e então foram as professoras da Unicamp, Laurita Schiavon e Eliana de Toledo e duas pós-graduandas com temáticas voltadas especificamente à Ginástica para Todos: Daniela Bento-Soares e Fernanda Raffi Menegaldo.

Gales, mesma cidade em que a professora Daniela Bento-Soares estagiou em parte de seu doutorado²³, nos meses seguintes, tendo portanto, a oportunidade de se aprofundar na proposta com visitas periódicas, em um estágio profissional.

Figuras 1. Pesquisadoras do GPG em curso com as treinadoras do *Rebounders Centre*



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2. Postagem na rede social Twitter, feita pelo Rebounders Centre, apresentando a pesquisadora Daniela como estagiária



Fonte: *Rebounders Centre* (2022)

Após o retorno da professora Daniela Bento-Soares de seu estágio de doutoramento, visualizamos a extensão universitária como um espaço possível de desenvolvimento daquilo que havíamos aprendido e também como uma possibilidade de retorno para

²³ Cardiff Metropolitan University

a sociedade ao colaborar com a formação de graduandos(as) da FEF/Unicamp. Nesse sentido, munidas de uma *expertise* na área da Ginástica desenvolvida e teorizada ao longo de mais de 20 anos de extensão na Unicamp e do interesse pela expansão da oferta de Ginástica a diferentes públicos, foram convidadas professoras/pesquisadoras interessadas em desenvolver um projeto piloto sob supervisão da Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon. Portanto, podemos dizer que iniciamos o processo de união dos conhecimentos que aprendemos com a BG e o *Rebounders Centre*, com os princípios já existentes em nossas turmas do projeto de extensão em Ginástica.

REBOUND THERAPY® AND REBOUNDERS CENTRE: EXPERIÊNCIAS QUE ABRIRAM PORTAS

O termo “*Rebound Therapy*” ou “terapia de trampolim” foi cunhado em 1969 por Eddy Anderson para descrever o uso de trampolins para prover oportunidades de movimento, exercícios terapêuticos e recreação para pessoas com deficiência (ANDERSON, 2022). A terapia de trampolim é usada para facilitar os movimentos, promovendo equilíbrio, aumento ou diminuição do tônus muscular, relaxamento, integração sensorial, condicionamento físico e aumentar as habilidades de comunicação (ANDERSON, 2022). A terapia de trampolim tem se tornado cada vez mais popular justamente porque o trampolim é um aparelho que praticamente todas as pessoas, independente de suas habilidades, podem acessar, se beneficiar e divertir (ANDERSON, 2022).

Além desses benefícios, é destacado que a partir dessa técnica, é possível ensinar números, reconhecimento de cores, lateralidade (como direita, esquerda, sentido horário e anti-horário), comunicação, além do aumento das habilidades sociais. Sendo assim, o trabalho é bastante motivante e possui um grande retorno no sentido do tempo e do esforço envolvidos no processo de terapia.

Existe uma associação que representa, veicula e proporciona formação profissional da marca, de mesmo nome da terapia. A *Rebound Therapy*[®] é uma empresa fundada por Eddy Anderson em 1972, que desde essa data promove a formação de técnicos(as)²⁴ para atuação com a terapia. A empresa vem ampliando seus domínios para além do Reino Unido, local de fundação, e atualmente realiza ações de formação no Canadá, nos Estados Unidos, na Austrália e na África do Sul.

A segunda parte da inspiração para o trabalho na extensão veio, como já afirmado, do *Rebounders Centre*. A referida instituição de caridade fundada em 2008 e encerrada em 2018, foi idealizada por Heather Sargent. O espaço era autodenominado como uma “escola de trampolim para pessoas com deficiência, que também ensinava pessoas com desenvolvimento padrão”. O centro chegou a atender 200 pessoas, de diversas idades, variando entre um ano e seis meses a 84 anos, e recebeu diversos prêmios no País de Gales e no Reino Unido por seu esplêndido trabalho de inclusão e promoção da atividade física para pessoas com deficiências. Tais prêmios contribuíram para seu funcionamento, uma vez que o espaço se sustentava por contribuições da população, das famílias assistidas e de eventos para arrecadação financeira.

As atividades no *Rebounders Centre* inspiraram as pesquisadoras por serem altamente especializadas e direcionadas para cada situação atendida, ao mesmo tempo em que se preservava o ambiente lúdico, divertido e acolhedor. Embora muitas vezes a utilização do trampolim acrobático tivesse grande efeito terapêutico, o trabalho realizado pelos(as) treinadores(as) aproximava-se de uma aula convencional de Ginástica e não de uma sessão de tratamento. Esse perfil de atividade incentiva crianças, adolescentes, adultos(as) e até

²⁴ De acordo com os(as) administradores(as) da empresa, os(as) profissionais licenciados(as) para atuar com essa técnica são chamados de trainers, que chamamos de técnicos(as), a fim de diferenciá-los do conceito de coach ou treinador(a) que adotamos (BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2022).

idosos(as) a frequentar o espaço e obter seus benefícios, como apontado no relato abaixo, extraído de uma reportagem sobre o espaço:

Antes de Isham começar as sessões semanais com os Rebounders, ele não gostava das aulas de Educação Física da escola”, completou sua mãe Abirami Kasi. “Ele tinha dificuldades em escalar, escorregar, saltar. Ele se tornou mais capaz depois de começar as aulas aqui. Ele ganhou confiança. Ele está muito mais positivo (CARDIFF MUMMY SAYS, 2022, tradução das autoras).

Figura 3. A treinadora Carmel Royston ensinando trampolim para uma criança com deficiência no Rebounder Centre



Fonte: Cardiff Mummy Says (2022)

Assim, os movimentos e as estratégias pedagógicas aprendidas nessas duas instituições contribuíram para o planejamento de nossas atividades, inspirando gradações pedagógicas, fundamentos e formas de motivar os(as) participantes do projeto em nossa instituição.

TRANSFORMANDO O QUE APRENDEMOS COM AQUILO QUE ENSINAMOS

O projeto piloto de Ginástica para crianças com deficiência, desenvolvido na FEF-Unicamp, teve início com nome de “Trampolim adaptado”, pela inspiração nas perspectivas esportiva

(BG) e terapêutica (*Rebound Therapy*). No entanto, ao discutirmos durante o desenvolvimento do projeto que já desenvolvíamos com as crianças na Unicamp, ao delinear nosso âmbito de atuação e as contribuições que poderiam ser ofertadas, verificamos que nosso objetivo era ensinar Ginástica.

Embora reconheçamos melhoras no aspecto cognitivo-motor pelos exercícios proporcionados, a nossa intenção desde o início não foi direcionar a prática para uma terapia, mas sim como uma oportunidade de iniciação em Ginástica para crianças com deficiência que, em geral, já fazem muitas terapias. Portanto, nosso objetivo foi constituir um espaço de aprendizado e lazer para essas crianças, com o mesmo objetivo que outras crianças nos procuram.

Por outro lado, a pedagogia utilizada para o desenvolvimento das atividades se tornou foco das discussões, as quais estão baseadas nos referenciais técnico, histórico-cultural e socioeducativo de Machado, Galatti e Paes (2014) e no método de ensino já desenvolvido nas aulas de extensão universitária em Ginástica (VELARDI, 1997). Foi nesse sentido que as aulas planejadas nessas bases eram discutidas a cada final de sessão, o que trouxe crescimento, integração e delineamento da proposta de oferta da Ginástica como prática esportiva de participação para pessoas com deficiência.

Tecnicamente, as Ginásticas têm base em um conjunto fundamental de gestos técnicos, como saltos, giros, equilíbrios, aterrissagens, balanceios e formas de deslocamento, sistematizadas por Russell e Kinsman (1986) como padrões básicos de movimento para o ensino da Ginástica: posições estacionárias, deslocamentos, saltos, rotações, balanços e aterrissagens. Aliamos à técnica, o caráter histórico-cultural das diversas modalidades Ginásticas, especialmente da Ginástica de Trampolim, apontando ícones, praticantes, atletas, surgimento e mudanças sofridas ao longo do tempo, sem desconsiderar o aparelho solo, da Ginástica Artística, que foi bastante utilizado em nossas propostas. Ademais, como

último pilar relacionado à metodologia adotada da pedagogia do esporte, o caráter socioeducativo figurava nos objetivos do trabalho semanal, como o trabalho de confiança, cooperação, colaboração para os desafios a serem conquistados.

A seguir trataremos mais detalhadamente sobre o desenvolvimento das atividades.

SALTANDO AS IMPOSSIBILIDADES: UM RELATO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

O projeto piloto de Ginástica para crianças com deficiência recebeu quatro alunos, ao longo de dois semestres, com diferentes deficiências. Entretanto, as vagas foram abertas priorizando crianças que tivessem maiores impedimentos de natureza física para realização de movimentos de locomoção.

Tendo em vista o caráter inédito, nessa instituição, da prática de Trampolim para pessoas com deficiência em uma perspectiva esportiva de participação, inicialmente o projeto recebeu apenas um aluno-ginasta, sendo este convidado. Nosso primeiro ginasta, como iremos nos referir daqui para frente, foi um menino, de oito anos de idade, com deficiência motora consequente de paralisia cerebral, que tinha paixão por futebol e pela cor vermelha. João era recebido no Laboratório Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Labfef) uma vez por semana, às sextas-feiras, pela equipe composta por três professoras de Educação Física pós-graduandas e uma graduanda. Estas revezavam entre si na condução das atividades, enquanto as demais registravam e observavam as ações, para, ao final, trocarem percepções e possibilidades pedagógicas de ensino dos fundamentos e habilidades ginásticas.

O Labfef, local onde as aulas são realizadas, é um espaço privilegiado para a prática de Ginástica e atividades circenses. Desse modo, a compreensível curiosidade e deslumbramento das crianças (e adultos(as)) é levada em conta no planejamento das aulas da extensão

em Ginástica de modo geral. Portanto, as aulas iniciais incluíram a exploração do espaço todo e não somente do Trampolim. Essa exploração contou inicialmente com a presença da mãe e da terapeuta do aluno, pensando em um processo integrativo e acolhedor.

Figuras 4. Imagens do LABFEF



Fonte: Arquivo pessoal

As superfícies elásticas disponíveis no LABFEF, nomeadamente os trampolins e o solo, oportunizaram o desenvolvimento de diversas habilidades gímnicas. Aos(às) professores(as) e leitores(as) deste capítulo, ressaltamos que ter uma equipe composta por olhares que “saltaram” a dificuldade do ensino das crianças com deficiência para a prática esportiva foi fundamental para o desenvolvimento da Ginástica no trampolim. Assim, trabalhamos com o “sim” para a experimentação daquilo que emerge como possibilidade nos momentos de planejamento.

No segundo semestre, o projeto recebeu três alunos, Marco, Igor e Arthur, além de João. Os alunos foram agrupados em duas turmas, ambas na sexta-feira e com duração de uma hora cada. As aulas em duplas ainda geram discussões sobre os benefícios e as problemáticas suscitadas. Se por um lado as crianças gostam de socializar, por outro o grau de atenção por parte dos próprios ginastas para as atividades pode cair, o que no caso da cama elástica,

mais especificamente, gera risco de quedas e lesões e, portanto, requer maior atenção para o ensino.

O foco das atividades desenvolvidas na extensão de Ginástica para crianças com deficiência era, a partir das inspirações descritas nesse capítulo para o início do projeto, o trampolim; no entanto, o espaço e experiência com a prática da Ginástica evocavam nas professoras o desejo por ofertar outras vivências, indo ao encontro daquilo que era expressado pelos alunos, conquistados pelas cores e texturas do LABFEF. Portanto, gradativamente, acabamos desenvolvendo atividades gímnicas ligadas a equilíbrios, saltos, deslocamentos, rotações, aterrissagens, em diferentes formas de exploração de habilidades ginásticas, mas, principalmente, no trampolim acrobático.

Figura 5. Profa. Bruna Locci-Shahateet, Profa. Kássia Carvalho, ginasta do projeto, Profa. Daniela Bento-Soares e Profa. Taiane Mendes Chainça em exploração pelo Labfef



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 6. Atividades no trampolim acrobático



Fonte: Arquivo pessoal

No trampolim, os alunos ficavam, principalmente, deitados ou sentados enquanto as professoras interagiram por meio de brincadeiras, contagens e saltavam levemente ao redor dos alunos para que eles experimentassem os movimentos de repulsão proporcionados pelo trampolim. As atividades de equilíbrio e deslocamento também figuravam entre as mais realizadas, como deslocamento no banco sueco, deslocamento sobre linhas criadas no chão com cordas e/ou espumas.

Os ginastas permaneceram no projeto por mais um semestre, o que nos permitiu receber *feedback* das(os) responsáveis sobre o entusiasmo, aderência e satisfação dos alunos e familiares. Também foi possível desenvolver outras atividades como pontes, rolamentos e saltos em pé no trampolim com ajuda das professoras.

Como o projeto recebeu crianças com diferentes deficiências, como a síndrome da deleção no par 14, paralisia cerebral, transtorno do espectro autista e uma criança usuária de cadeira de rodas, todas as atividades propostas foram elaboradas e pensadas especificamente para cada aluno inscrito nas turmas, considerando tanto suas capacidades como suas limitações. Nessa preparação, realizamos uma conversa com cada mãe, ou um responsável pela criança, a fim de obtermos informações sobre o aluno que pudessem nos direcionar para um bom funcionamento das aulas, além de estudo sobre as deficiências.

Apesar deste planejamento individualizado, houve momentos em que reunimos os alunos em um mesmo período. A diferença entre as deficiências nos possibilitou trabalhar atividades em dupla que pudessem incentivar a cooperação, a interação, o respeito ao corpo e as limitações e capacidades do outro, questões relacionadas ao referencial socioeducativo que também objetivamos. Quando a atividade era realizada sem interação, o aluno tinha a possibilidade de aprender, enquanto observava o outro realizando o movimento e esperava a sua vez. Pudemos perceber que essa integração entre os alunos foi enriquecedora, mostrando-se benéfica para ambos, pois era visível o incentivo e a vontade de participar das atividades quando tinha outro aluno na aula. Cabe ressaltarmos que foi importante nos atentarmos à quantidade mínima de monitoras por aluno para a realização segura dos exercícios.

Quanto ao planejamos, além das atividades esquematizadas para o dia, sempre deixávamos atividades extras para caso fosse necessário, devido ao nível de atenção, aderência e motivação dos alunos nas aulas. Isso nos ajudou muito, principalmente nas primeiras aulas em que não conhecíamos os alunos.

Optamos também por realizar aulas temáticas, com base nos interesses dos alunos e também daquilo que se propunha atingir dentro da metodologia. Assim, aulas sobre como aventura na selva, super-heróis, carros, futebol, circo, além de temas de desenhos animados e filmes infantis. Por meio das aulas temáticas também desenvolvemos aspectos históricos e culturais com aulas sobre a história da ginástica de trampolim, saltos das modalidades gímnicas e ícones de modalidades ginásticas. No início de cada aula, os alunos eram informados sobre o tema que seria trabalhado no dia e também o tema da próxima aula para que pudessem participar deste processo: vindo com uma roupa da temática escolhida ou colaborando com a trilha sonora condizente com o tema escolhido. Os ginastas também eram incentivados a opinar e sugerir novos

temas, pois acreditamos que essa construção com eles pode contribuir para uma aula mais prazerosa.

Figura 7. Sinalização do tema da aula do dia sobre modalidades esportivas e suas habilidades, histórias e relações



Fonte: Arquivo pessoal

Exemplo de aula: “Lá no alto da árvore (espaldar) tem muitas bananas (impressas e coladas no espaldar). Vamos ajudar o macaquinho (bicho de pelúcia) a pegá-las? Levaremos todas as bananas para o cesto que está na floresta (solo de Ginástica Artística), mas para chegarmos ao cesto temos que passar pelos cipós (tecidos), atravessar o rio (fosso com espumas) e saltar no furacão (Trampolim acrobático).”

Cabe ressaltar que ao final de todas as aulas nos reunimos para discutir e refletir sobre tudo o que aconteceu, os sucessos e insucessos, e planejar as atividades que poderiam ser planejadas para a próxima aula. Podemos dizer que esse momento final foi essencial para pensarmos sobre os pontos fortes e pontos a melhorar do dia, e fundamental para o nosso amadurecimento no projeto.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS: DIVIDIR É MULTIPLICAR²⁵

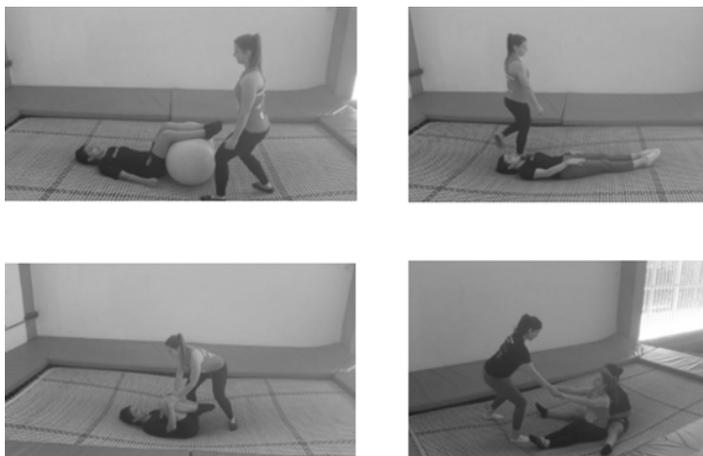
Nos próximos parágrafos, apresentamos detalhes da nossa experiência por meio de um relato coletivo, construído a partir das percepções e apontamentos de todas as professoras envolvidas.

Antes de iniciarmos as aulas, foram realizadas algumas reuniões de planejamento para definirmos pontos importantes, como o objetivo, a metodologia, a quantidade de vagas, o horário e frequência semanal, as atividades propostas e os materiais a serem utilizados. Em uma dessas reuniões, a professora Daniela Bento-Soares ministrou uma oficina com atividades aprendidas em seu estágio na cidade de Cardiff, para que pudéssemos aprender os exercícios, as posturas e os posicionamentos de ajuda, bem como experimentar as possíveis sensações que os alunos iriam sentir ao executarem os movimentos propostos.

Essas atividades de treinamento, ilustradas na Figura 10, foram importantes para que pudéssemos pensar na melhor forma de aplicar os exercícios levando em consideração o nosso próprio *feedback* sobre a intensidade dos estímulos oferecidos, pois percebemos que o estímulo causado pelo caminhar da monitora pela rede do trampolim poderia proporcionar uma leve tontura, já que era mais intenso quando estávamos deitadas com a cabeça apoiada na rede do que na posição sentada. Durante essas atividades nos revezamos na posição de professora e de aluna para que todas pudessem experienciar e, posteriormente, colaborar com suas percepções na construção do planejamento. Além disso, esse treinamento também serviu para aumentar a nossa confiança em passar as atividades para um público que ainda não tínhamos trabalhado.

²⁵ Expressão sempre dita e praticada pela Professora Elizabeth Paoliello, umas das fundadoras do Grupo de Pesquisa em Ginástica.

Figuras 8. Oficina de treinamento das atividades no trampolim acrobático



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa vivência, cada uma de nós se dispôs a pesquisar sobre o tema e elaborar atividades que poderiam ser incluídas no planejamento. Assim, o próximo passo foi a realização de uma reunião para pensarmos no planejamento das atividades propostas.

Apesar de todo o preparo e expertise prévia das professoras no que diz respeito à Ginástica, é importante compartilhar com professores e professoras a quem esse capítulo possa inspirar, que o projeto foi construído, em grande medida, durante sua realização. E, certamente, poderia ser construído de outra maneira, mas a história que aqui partilhamos foi possível pela disponibilidade e possibilidade proporcionada pelo espaço e pelas professoras.

Cientes da importância de uma estrutura e materiais, mais ainda, conhecendo a realidade brasileira no que diz respeito à espaços de prática para a Ginástica, ressaltamos aqui a potencialidade humana na construção desta proposta. Portanto, as inquietações docentes das quatro professoras, e insiro na história, Bruna Locci-Shahateet, Daniela Bento-Soares, Kássia Mitally da Costa Carvalho e Taiane Chainça, orientadas pela Profa. Dra Laurita Marconi Schiavon, possibilitaram um espaço profícuo de livre

diálogo, debate, (re)criação, autonomia, ensino e aprendizagem. Houvesse tempo, e certamente em outro momento haverá, o relato da formação das professoras como treinadoras dariam um outro capítulo, pois é fato que houve inspirações, mas o que se desenvolveu foi um intenso ensinar e aprender em todas as direções no projeto de Ginástica para Crianças com Deficiências, entre alunos, entre professoras e entre alunos e professoras.

Longe do contentamento ingênuo das questões estruturais clubísticas e escolares para o desenvolvimento esportivo no Brasil, o convite aqui é um inquietar-se com aquilo que é possível enquanto não temos condições melhores para fazer melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa de Ginástica para pessoas com deficiência foi inovadora e enriquecedora para as professoras e alunos. Ampliar os conhecimentos pedagógicos e inquietar-se diante dos desafios trouxe uma série de aprendizados para o ensino de uma Ginástica possível (SCHIAVON, 2003) para qualquer pessoa que queira aprender e vivenciar as habilidades, sensações, trocas, histórias e amizades que podem surgir neste contexto de aprendizagem de uma prática corporal. Já os alunos, nos próprios relatos e de seus(suas) responsáveis, traziam imensa alegria pela participação na prática da Ginástica.

Retomando o título de nosso capítulo, a nossa perspectiva com essas crianças em nenhum momento foi de uma terapia para melhorar alguma questão relacionada à motora, mas sim o ensino da Ginástica e suas experiências possíveis, desafiadoras e prazerosas, assim como fazemos em turmas convencionais de nossos projetos oferecidos para a comunidade para diferentes faixas etárias (a partir de quatro anos até adultos/as). Para o ensino da Ginástica, trabalhamos frequentemente com adaptações para as dificuldades de nossos(as) alunos(as) em geral e nesta turma não foi diferente, continuamos adaptando e adequando para alcançarmos nosso obje-

tivo de ensinar ginástica a eles(as). Possivelmente, e até podemos dizer, obviamente, estas crianças terão diversas melhoras motoras, cognitivas, sociais e em muitos aspectos que não podemos mensurar com a participação nas aulas de Ginástica, mas nosso objetivo não será oferecer mais uma terapia para eles(as), e sim aulas de Ginástica. Neste espaço a própria realidade dos desafios da Ginástica estimulará e serão desafios reais, consequência e parte do processo de aprendizado desta prática corporal. Diferentemente de terapias, fundamentais, mas que, muitas vezes, buscam simular situações para estimular a criança, que nem sempre se motivará da mesma forma.

É importante tratar também nestes momentos finais desse breve diálogo sobre a dificuldade em conseguirmos crianças para participar do projeto por conta da agenda e do transporte para o deslocamento das crianças de suas casas até o Labfef/ FEF-Unicamp.

Entre tantas oportunidades desse projeto de extensão universitária, surgiu a necessidade de mais estudos para o desenvolvimento e oferta destas práticas gímnicas, motivando a partir desta real necessidade o desenvolvimento de pesquisa nesta área. Atualmente, também sob orientação da Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon, está sendo desenvolvida, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Unicamp, uma pesquisa de doutorado pela Profa. Kássia Mitally da Costa Carvalho, que visa pesquisar as possibilidades de desenvolvimento e ampliação dessas experiências ginásticas, bem como o diálogo com outras perspectivas, tendo como foco a participação em práticas ginásticas para crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. L. **Composição coreográfica coletiva e tematização como estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizagem da acrobacia coletiva**. 157 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ANDERSON, E. **What is rebound therapy?** Disponível em: <https://www.reboundtherapy.org/about/about>. Acesso em: 13 maio 2022.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BENTO-SOARES, D; SCHIAVON, L M. Reflexões sobre a formação de treinadores(as) à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Pensar a Prática** (Online), v. 25, p. 1-24, 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Disability Gymnastics Guide**. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/documents/clubs-schools-and-leisure-centres/9972-disability-gymnastics-guide/file>. Acesso em: 13 maio 2022.

CARDIFF MUMMY SAYS. **An inspiring visit to Rebounders Cardiff trampolining for all** – with the Aviva Community Fund. Disponível em: <http://cardiffmummysays.com/cardiff/an-inspiring-visit-to-rebounders-cardiff-trampolining-for-all-with-the-aviva-community-fund/>. Acesso em: 13 maio 2022.

GODOY, C. **O jogo como uma possibilidade de ensino da ginástica de trampolim**. 2018. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

LIMA, L. B. de Q. *et al.* A produção acadêmica em Ginástica na Pós-Graduação em Educação Física das Universidades Estaduais de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, p. 52-68, 2016.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, 2014.

MILANI, C. S.; BENTO-SOARES, D.; SCHIAVON, L. M. “Olha o que eu aprendi na ginástica”: impactos afetivos de aulas de ginástica em crianças pequenas na perspectiva de familiares. **Journal of Physical Education**, v. 32, e3245, p.1-11, 2021.

NISTA-PICCOLO, V. L. Crescendo com a Ginástica. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, M. S. *et al.* Pesquisa em ginástica: a produção da pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. **Conexões**. v. 7, p. 41-60, 2009.

OLIVEIRA, L. M. de. *et al.* A ginástica como tema de investigação nos programas de pós-graduação em educação física no Brasil (1980-2020). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 1-8, 2021.

PAOLIELLO, E. *et al* **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

REBOUNDERS CENTRE. **Lovely to welcome Daniela from Brazil to our Clubs over the summer**. Work experience with Rebounders & fun bouncing with Twisters adults. Disponível em: <https://mobile.twitter.com/ReboundersTramp/status/864409649549803522/photo/1>. Acesso em: 13 maio 2022.

RUSSELL, K; KINSMAN, T. **Coaching Certification Manual: Level 1 Introductory** Gymnastics. Gymnastics Canada Gymnastique, Ontario, Canadá, 1986.

SCHIAVON, L. M. **O projeto Crescendo com a Ginástica: uma possibilidade na escola.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, R de F. da. **Atividade Motora Adaptada: o Conhecimento Produzido nos Programas Stricto Sensu em Educação Física, no Brasil.** 2009. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, C. M de. **Subsídios para uma Intervenção Motora no Contexto da Deficiência Visual.** 2009. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, E. P. M de. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física.** 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TOLEDO, E. de. **Proposta de conteúdos para a Ginástica Escolar: um paralelo com a teoria de Coll.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VELARDI, M. **Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

RODAS, RITMO, EXPRESSÃO: CAMINHOS INICIAIS PARA A PRÁTICA COM PESSOAS USUÁRIAS DE CADEIRA DE RODAS

Prof. Dndo. José Guilherme de Andrade Almeida
Profa. Ms. Soyane de Azevedo Vargas do Bomfim

INTRODUÇÃO

A vida demanda movimento, seja ele visível ou não. Todo movimento se realiza com ritmo, seja o ritmo do próprio indivíduo ou externo, como de uma música ou de um comando de terceiros. Esse movimento ritmado é ainda expressivo, pois sempre comunica, seja de forma intencional ou não, englobando sentidos, percepções e intencionalidades.

Quando pensamos em atividades especializadas, como a ginástica e a dança que priorizam os domínios do ritmo e da expressão no movimento, logo ligamos essas atividades a padrões de excelência como as competições de Ginástica Rítmica Desportiva ou aos grandes espetáculos de dança, por exemplo. Porém, apesar de ser legítimo pensar nesses exemplos, o ritmo e a expressão estão muito mais próximos de nós, são muitos mais cotidianos e constitutivos do que é ser humano do que costumamos aceitar. Eles aparecem no caminhar na rua, no lavar dos pratos, nas batidas do coração, no gesto para indicar ao motorista do ônibus que se quer entrar no coletivo, no bater de palmas ao chamar alguém no portão de casa e em inúmeras outras ações do dia a dia que envolvem movimento e sentido, ou seja, relacionamento e comunicação.

Enquanto características próprias do ser humano que se constituem no cruzamento dos domínios biológico, psicológico, social e histórico; o ritmo e a expressão continuam a existir ainda que o movimento se dê de formas diferentes dos padrões socialmente estabelecidos, como evidenciado a partir das pessoas com deficiência. Portanto, pensar

nessas duas características do nosso movimento é pensar no potencial do ser humano enquanto produto-produtor do mundo a sua volta.

Fundados nessa perspectiva, vamos aqui compartilhar proposições e experiências sobre o trabalho que desenvolvemos na perspectiva da inclusão, unindo pessoas sem deficiência a pessoas com deficiência física, que utilizam a cadeira de rodas para seus deslocamentos cotidianos e/ou para praticar atividades físicas. De forma mais específica, nosso foco está em como essas pessoas podem criar novas possibilidades de ritmo e expressão ao (re)criar o movimento no corpo humano, desenvolvendo atividades especializadas como a ginástica e a dança. Esta última, nossa principal prática na atualidade.

NOTAS SOBRE RITMO E EXPRESSÃO

Mover-se ao som de uma música; sorrir ao receber um presente; ter os batimentos cardíacos acelerados diante de um(a) amigo(a) querido(a); chorar de alegria ou de tristeza. Todos esses atos humanos são produzidos numa íntima relação entre nosso corpo, nossas sensações, nossos pensamentos e nossos relacionamentos. Eles nos parecem tão naturais que deixamos de perceber suas nuances, suas adequações a cada momento, suas mudanças no tempo e as variações com que cada indivíduo os experimenta. Mais ainda, a naturalização do ritmo e da expressão nos faz esquecer que o corpo não nasce sabendo tudo.

Você já deve ter presenciado uma pessoa batendo palmas fora do ritmo da música, enquanto muitas outras conseguem acompanhar em sintonia o ritmo musical como se tivessem ensaiado durante semanas ainda que, na verdade, nunca tenham se encontrado. Diante de acontecimentos como esse, somos tentados a pensar que a pessoa batendo palmas fora do ritmo possui alguma limitação “natural”, que a faz ser “sem ritmo”. Porém, o que não podemos deixar de pontuar é que bater palmas no ritmo da música não é algo inato, no sentido de um esquema biológico prontamente desenvolvido e programado no cérebro humano desde o nascimento que se ativa conforme a criança cresce e se desenvolve. Ritmo e expressão são aprendidos, de forma consciente e inconsciente.

O ritmo de uma música específica vem de fora, ele não pertence à pessoa que escuta a música. Poderíamos dizer que ele pertence à banda e aos cantores, porém, nenhum deles nasceu sabendo essa música em particular também. Pelo contrário, em algum momento eles aprenderam a tocar seus instrumentos ou a cantar, aprenderam a como reproduzir as notas musicais conforme um ritmo específico, ensaiaram tais notas e ritmo para tocar a música e, só então, o ritmo particular passou a fazer parte do corpo de cada cantor(a) e instrumentista.

Vale aqui lembrar das reflexões de Elias (1998b), que evidenciam a construção do tempo enquanto um produto social que é não apenas histórico e socialmente concebido, mas que também é internalizado pelos indivíduos em seu processo de socialização. Esse tempo social influencia inclusive nossa constituição biológica que, dentro de um espectro dado, aprende a perceber e trabalhar conforme o tempo cronológico dividido em anos, meses, dias, horas, minutos, etc., e com horários para atividades básicas como dormir, acordar e comer.

Podemos também retomar a relevante perspectiva de Mauss (2018), que nos permite pensar nas tarefas cotidianas mais simples como o caminhar, o nadar e o cozinhar enquanto técnicas do corpo, aprendidas socialmente em tempos e espaços definidos. Assim, o ato de bater palmas ou qualquer outra forma de reproduzir o ritmo no corpo pode ser visto como uma técnica corporal aprendida e reproduzida no seio do grupo social.

Diante disso, quando falamos de ritmo na ginástica ou na dança, logo pensamos em um tempo outro, marcado por um ritmo externo (por exemplo, de uma música) que exige entrelaçar o pulsar do coração e das artérias, a contração e relaxamento dos músculos, os impulsos nervosos, as liberações enzimáticas e tantos outros processos biológicos ocorrendo como uma sinfonia finamente regulada em busca da homeostase, constantemente desafiada pelas demandas socialmente construídas. Nesta acepção tradicional, espera-se que o ritmo externo seja demonstrado pelo corpo em ações motoras específicas, as quais só podem ser executadas

quando o ritmo interno do indivíduo se submete a um ritmo externo particular. O Ballet Clássico é um interessante exemplo de prática em que o ritmo externo precisa ser amplamente demonstrado no corpo.

Já outras perspectivas vão valorizar o ritmo interno em detrimento do ritmo externo. A Dança Contemporânea é exemplar nas experimentações e práticas que buscam valorizar o ritmo interno e muitas outras formas rítmicas, podendo ser construída sem música, com sons produzidos pelo próprio corpo, com sons cotidianos, com ritmo definido ou não, entre outras variadas possibilidades. Essa perspectiva mais criativa da relação com o ritmo é de amplo valor, especialmente para pessoas com deficiência que podem encontrar aqui um espaço de construção da sua ritmicidade e expressividade sem o peso das coerções externas.

Contudo, entre a submissão total ao ritmo externo e a libertação completa dele, há o que efetivamente fazemos em muitas das nossas produções artísticas: brincamos com ele. Por exemplo, se em uma música conseguimos identificar o seu andamento (tempo musical), podemos construir os movimentos a partir do ritmo da música, valorizando seu pulso forte, ou criando um outro ritmo que “converse”, que se relacione com a música. Por exemplo, podemos levar quatro pulsos para erguer os braços, ou fazer o mesmo movimento em um único pulso. Ambos os movimentos estão dentro do ritmo da música, mas lidam de forma diferente com ele já que a velocidade dos movimentos é diferente, produzindo outros sentidos no corpo que se move. O foco, portanto, da nossa preocupação neste capítulo em relação ao ritmo é pensar nas formas de sua apropriação para o movimento.

Há pessoas que apresentam maior facilidade em demonstrar um ritmo externo no corpo. Isso não se deve simplesmente a uma aptidão inata para a ginástica ou a dança, mas sim a uma complexa relação entre as potencialidades individuais e as oportunidades de desenvolvimento, entre biologia e cultura, entre indivíduo e sociedade, que vão constituir essa pessoa em uma teia de disposições e experiências subsidiando um controle corporal e uma relação mais ou menos íntima com o ritmo, favorecendo-a nessas modalidades.

Vejamos o exemplo de Mozart, considerado o gênio da música e que revolucionou a construção de estruturas musicais em seu tempo. Ele não nasceu sabendo tocar ou compor, mas aprendeu com seu pai e aprimorou seus conhecimentos, construindo uma carreira tortuosa nas possibilidades que a sociedade do seu tempo lhe oferecia. Por mais que tenha enfrentado barreiras no que almejava, sua potencialidade individual e o contexto no qual foi criado lhe deram suas bases, ou seja, incutiram-lhe os gostos, as disposições e os conhecimentos que possibilitaram sua ascensão como músico inovador e revolucionário, dando subsídio e vazão ao potencial que carregava desde o berço (ELIAS, 1995).

Podemos assim reconhecer que o uso do ritmo no movimento humano se desenvolve de forma complexa e que sua apreensão vai ocorrer de formas muito particulares, porém, nada disso impede que o ritmo das ações motoras seja treinado ao longo da vida.

As ações motoras e o próprio corpo, assim como dotados de ritmo (seja ele qual for), também são dotados de sentido. Essa produção de sentidos no corpo, essa capacidade de comunicação por meio de uma linguagem não-verbal, a qual chamaremos genericamente aqui de expressividade, fala deste corpo que não é transparente, mas possui uma linguagem construída social e historicamente, no confronto entre o político e o simbólico, na constituição do sujeito integral.

A expressividade vai além da demonstração de um sentimento, de um estado interno individual que se externaliza, mas é uma forma de ser no mundo, de se relacionar com o outro que é tão social quanto a emoção, e que se constrói, como nos ensina Mauss (2009), na intersecção dos diversos domínios do humano: biológico, psicológico e social, mas por que também não dizer, histórico.

Como bem nos lembra Farnell (1994, p. 934, tradução livre): “corpos não movem, mentes não pensam - pessoas sim”. Por isso, propomos pensar a expressividade não restrita ao personagem ou à história que o(a) ator(iz), o(a) bailarino(a) ou o(a) ginasta se propõe a representar, nem a uma significação focada apenas nos movimentos

do corpo, mas trazendo em perspectiva todos os sentidos que a pessoa coloca em funcionamento ao ser no mundo, e aqui especialmente, em contextos artísticos como a ginástica e a dança.

Propomos assim beber da perspectiva de Pêcheux (2009) e Orlandi (2013) para pensar o corpo, seus símbolos e movimentos como discurso. Esse discurso, compreendido como efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 2009), é produzido a partir de um contexto histórico-ideológico; em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; e posto em circulação em uma conjuntura dada (ORLANDI, 2012).

Nas palavras de Orlandi (2012, p. 9):

Por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história [...]. Não há corpo que não esteja investido de sentidos.

A história aqui é vista como materialidade, como aquilo que constitui os sentidos possíveis no discurso. Se quando falamos, o que dizemos só faz sentido porque esse sentido já está inscrito como possível em nossa linguagem, o mesmo ocorre com o corpo (ORLANDI, 2013). Este é constituído pela história, pela sociedade, tornando-se lugar de uma multiplicidade estruturada, no qual muitos sentidos podem ser mobilizados: alegria, tristeza, euforia, doença, comunhão, enclausuramento, desejo, sonho, limitação, entre outros. Quais sentidos serão mobilizados a cada momento, dependerá da ampla conjuntura de fatores brevemente listados acima.

Porém, no acontecimento do ato discursivo, ou seja, quando dispomos o corpo para produzir sentidos, alguns fatores podem ser escolhidos, manipulados, buscando efeitos de sentido específicos. Assim como podemos escolher algumas palavras em detrimento de outras, podemos manipular fatores no corpo, no movimento e no que mais está

ligado a nossa atividade, para tentar produzir os sentidos que desejamos. Ainda que esta manipulação seja amplamente complexa e se insira em uma rede de sentidos criados e igualmente em criação, complexidade esta que foge aos objetivos do presente trabalho, vamos tomar aqui essa possibilidade de escolha consciente como foco da nossa explanação.

Assim, propomos pensar a expressividade no que tange aos sentidos que cada sujeito busca e/ou mobiliza, de forma deliberada ou não, ao criar elementos para se comunicar e interagir com o ambiente, englobadas nesse conjunto de atividades corporais. Usando as variações do tônus muscular, da velocidade e da amplitude dos movimentos, das direções e dinâmicas de cada gesto, o movimento fala e é interpretado de acordo com o contexto de sua enunciação.

Para Laban (1978), o gesto motor como constitutivo do que denomina domínio do movimento, tem como eixos: a parte do corpo que se move, em determinada direção, velocidade e intensidade. Partes dimensionadas no tempo, espaço e peso gerados pelo movimento; combinados com ações corporais de empurrar, saltar, girar, rolar, por exemplo; e impulsionados pela emoção, desejos, sentimentos e percepção do meio que nos cerca. São essas possibilidades de variação e a execução de tais ações, que irão determinar o ritmo corporal de cada movimento e influenciarão na forma como estes comunicam, ou seja, na sua expressividade, sejam eles realizados de forma deliberada ou já automatizados, como na ação de andar, por exemplo.

Perceba como o ritmo e a expressividade estão conectados como dimensões diferentes de um mesmo ato, e é exatamente isso. Como ambos se realizam no e pelo corpo enquanto ato total do ser humano, ou seja, como ato biopsicossocial, estes só podem ser separados por ocasião da análise teórica e, de maneira muito pouco distinta, podemos dar ênfases no momento do estudo e do treinamento dos movimentos propriamente ditos. Contudo, na prática, no corpo, a totalidade impera.

Aqui, portanto, levantamos uma questão: como fica a pessoa com deficiência, em especial a que utiliza a cadeira de rodas, frente ao ritmo e a

expressão? Será que a ausência de determinados movimentos compromete sua ritmicidade ou a sua capacidade de se comunicar através do corpo?

Defendemos que o corpo que possui algum tipo de deficiência é capaz de se desenvolver em sua totalidade no que tange ao ritmo e à expressividade, seja utilizando o recurso de uma cadeira de rodas ou não. Movimentar todo corpo ou parte dele exige um dado percurso no tempo e no espaço, que definirá o ritmo impresso na movimentação, seja em uma respiração, fala, em pequenos gestos ou mais ampliados, a partir de uma posição do corpo no espaço, podendo explorar as diversas direções em deslocamento ou não.

Uma pessoa que esteja paraplégica, por exemplo, pode se posicionar sentada no solo ou em uma cadeira convencional. A partir dessa posição do corpo no espaço podemos movimentar os membros superiores para frente e para cima; circundar as mãos; fazer uma rotação do pescoço para direita e para esquerda; flexionar o tronco para frente; combinar esse movimento com a circundação do braço direito; ao fletir o tronco podemos tocar a mão esquerda nos membros inferiores, para frente, para trás e assim por diante. Esses percursos do corpo no espaço irão exigir determinada velocidade, que poderá variar do movimento mais lento ao rápido e, também, de uma determinada intensidade, podendo variar do movimento mais leve ao forte, definindo o ritmo que todas essas ações podem trazer.

Ao acrescentar o recurso da cadeira de rodas, a composição dos movimentos que citamos acima, tende a ser facilitada em maior fluidez no deslocamento do corpo no espaço, ela pode ampliar a possibilidade de utilização do espaço, além de compor as variações rítmicas e expressivas da pessoa com deficiência.

A escolha desses elementos na construção de sequências coreográficas, somada a todas as outras informações presentes na cena é que vai produzir a expressividade deste corpo, ou seja, que vai produzir sentidos. Podemos expressar leveza e alegria ao circundar as mãos; expressar medo ao fletir o tronco em uma velocidade rápida e intensidade forte; expressar negação ao rotacionar o pescoço para direita e para esquerda, por exemplo.

Por menor que seja o movimento, todo corpo é capaz de se apropriar do ritmo e se expressar. O ponto-chave é criar espaço para explorar e ampliar as possibilidades de movimento da pessoa para as práticas que deseja, seja a ginástica, a dança, ou qualquer outra deste gênero. Quanto maiores as possibilidades, maior será o leque de escolhas para produzir os sentidos desejados.

O LADO INDIVIDUAL DA POTENCIALIDADE

Adotamos aqui o conceito de pessoa com deficiência conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), definindo seu público-alvo como a pessoa que possui um:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A conceituação de deficiência adotada pelo estatuto provém de amplos debates entre a sociedade civil, órgãos de defesa das pessoas com deficiência e a sociedade internacional (cujos progressos podemos ver, por exemplo, em RIBAS, 1985; SASSAKI, 1999; BRASIL, 2001; 2007; 2009), e tem como valor, não resumir a limitação à pessoa, mas chama a sociedade à responsabilidade, principalmente por acentuar que esta é historicamente construída e, portanto, excludente em suas dinâmicas e materialidades (FERNANDES, 2012; LIPPO, 2012).

Em outras palavras, a conceituação social de deficiência desloca sua localização do corpo biológico para a sociedade, não mais enxergando-a como uma simples característica da pessoa que perdeu um membro ou um sentido, ou que nasceu com alguma má formação congênita, mas elabora a deficiência na relação da pessoa, seu corpo, sua história e a sociedade na qual ela participa, sendo esta última a principal responsável por gerar barreiras à corpos, técnicas, linguagens e estéticas que fogem ao seu padrão.

Por essa perspectiva, os espaços construídos, juntamente às formas de comunicação, aos meios de transporte e aos padrões normativos, contribuem para deslocar e manter as pessoas com deficiência em relações de exclusão quando não contemplam suas necessidades individuais. Assim, a demanda por modificação desses padrões sociais implica em uma perspectiva de pluralidade, a qual busca considerar que cada indivíduo é singular em seus modos de ser, agir, se mover, se comunicar, dançar, entre outros.

Podemos compreender essa pluralidade pelo ponto de vista biológico, a partir do modelo biomédico representado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001). Esta classificação serve de parâmetro e ponto de partida para conhecer algumas características de cada tipo de deficiência, indicar possíveis movimentos e restrições, no entanto, nenhuma classificação determina a capacidade da pessoa como um todo.

Para ir além das determinações biológicas, precisamos ponderar que a pessoa se constitui numa linha tênue entre ser igual e diferente, se engajar e se distanciar, em estar incluído ou excluído no grupo social e suas dinâmicas. Mais do que determinação, existem negociações, formas de ser e estar no mundo mais ou menos autorizadas, engajadas e que são construídas e aprendidas a partir dos contextos em que o indivíduo se põe em relação com os outros. Em outras palavras, o indivíduo constrói a sua singularidade em íntima relação com o “nós”, a partir do leque de possibilidades que a sociedade lhe oferece (ELIAS, 1994; 1998a). E aqui, como já sinalizamos em Mauss (2009), se unem fatores biológicos, psicológicos, ambientais e sociais.

Na prática vamos observar que um grupo composto por usuários de cadeira de rodas com seqüela de poliomielite, amputação bilateral dos pés, osteogênese imperfeita e mielo meningocele vai apresentar possibilidades motoras diferentes, tanto pelas diferenças biológicas provenientes das diferentes deficiências, quanto pela forma como lidaram com seu corpo e as oportunidades que receberam ao longo da vida.

Isso fica ainda mais claro se analisarmos duas pessoas com o mesmo tipo de deficiência em nível biológico. Por exemplo, duas pessoas com mielomeningocele na mesma altura da medula tendem a alcançar habilidades físicas diferentes de acordo com o estilo de vida, a prática de atividades físicas e/ou desportivas, as características de personalidade, o acesso a espaços e profissionais que reconheçam suas características individuais, entre outros.

Ao compreendermos que a potencialidade individual se constitui num eterno jogo entre fatores intrínsecos e extrínsecos, ou seja, na relação entre a pessoa, sua biologia, seu meio e sua história, precisamos pensar em como trabalhar com essa diversidade nas atividades físicas e, mais especificamente, nas modalidades que demandam o ritmo e a expressão.

Aqui ganha centralidade a função do(a) profissional(a) que vai conduzir as atividades físicas. Este precisa ter um olhar atento tanto para a singularidade de quem pratica, para a realidade de vida passada e presente deste, quanto para a necessidade de desestabilizar as formas já estabelecidas das práticas em si, a fim de criar possibilidades.

Vamos tomar como exemplo uma aula de ritmo corporal. Em sua estrutura tradicional, poderíamos pensar em começar treinando o ritmo com as palmas, acompanhando uma música enquanto caminhamos. Quando temos em nosso grupo pessoas que utilizam a cadeira de rodas (cadeirantes²⁶) e pessoas que não a utilizam (andantes), vamos precisar ampliar nossas formas de caminhar e de acompanhar a música. Poderíamos propor:

- Todos baterem palmas parados;
- Todos marcarem o ritmo com um som produzido com a boca;

²⁶ O termo “cadeirantes” é um termo nativo, comum no segmento das pessoas com deficiência e assume sentido especial entre os praticantes da dança em cadeira de rodas para denominar os bailarinos que utilizam a cadeira de rodas para dançar e, portanto, possuem alguma deficiência motora, em oposição aos “andantes”, ou seja, aqueles bailarinos que fazem parte do grupo e que não utilizam a cadeira de rodas para dançar. Estes últimos podem ou não ter alguma deficiência. Estes termos serão adotados aqui como jargão da modalidade, sem serem constituídos enquanto termos preconceituosos ou discriminatórios.

- Cadeirantes marcarem com um som produzido com a boca enquanto andantes marcam com as palmas;
- Cadeirantes impulsionarem a cadeira no momento da primeira palma e baterem palma na seguinte, junto aos andantes; entre outras possibilidades.

Veja que não é preciso criar turmas exclusivas para pessoas com deficiência a fim de trabalhar o ritmo e a expressão. É preciso, pelo contrário, criar formas de trabalhar com as turmas a partir do que elas são: plurais.

Figura 1. Bailarinos com e sem deficiência no Espetáculo “A Lapa”



Fonte. Arquivo da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva com Cadeira de Rodas

Figura 2. Bailarinos com e sem deficiência no Espetáculo “A Lapa”



Fonte. Arquivo da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva com Cadeira de Rodas

A CADEIRA DE RODAS COMO O OUTRO QUE ME CONSTITUI

A cadeira de rodas é um equipamento auxiliar utilizado por pessoas com deficiências que possuem algum acometimento nos membros inferiores, visando uma locomoção mais eficiente no dia a dia, ou na prática de atividades físicas, artísticas e esportivas.

Há pessoas que a utilizam para todos os deslocamentos cotidianos, como é o caso, por exemplo, de pessoas com lesão medular ou má formação congênita da coluna. Há também aquelas que utilizam a cadeira de rodas apenas para uma prática específica, como é o caso de pessoas com amputação ou seqüela de poliomielite, e que utilizam a cadeira de rodas para dançar, correr ou praticar basquete, mas não para ir à padaria ou ao mercado.

Independente do fim para o qual a cadeira de rodas vai ser utilizada, esta precisa ser manejada como parte do esquema motor de quem nela se senta. A cadeira não é parte do corpo da pessoa com deficiência, ela não substitui suas pernas, mas pode ser considerada

uma extensão, que ao ser bem adaptada, acoplada e manejada, expande as possibilidades de movimento dessas pessoas.

Portanto, é preciso promover uma integração entre pessoa e cadeira de rodas, a fim de que ambos trabalhem em sincronia (FERREIRA, 2001). Em outras palavras, a pessoa precisa aprender a manejar a cadeira de rodas e esse aprendizado vai além da simples reprodução de movimentos, mas se dá a partir do treinamento sistematizado para estruturar e ampliar o repertório motor. A partir deste treinamento, se desenvolvem as bases para explorar novas possibilidades de movimento rítmico e expressivo, seja em sequências técnicas, coreografias ou em improvisações (FERREIRA, 2011; BOMFIM; ALMEIDA, 2014).

Vale observar que esse processo de integração é influenciado por diversas nuances, que perpassam o tipo de deficiência, as sequelas desses acometimentos, as experiências motoras anteriores e o tipo de cadeira utilizada. Dessa forma, o trabalho se desenvolve melhor de forma individualizada, preferencialmente, partindo dos movimentos que a pessoa já domina, em direção aos mais complexos, combinações de movimentos variados, trabalho de força e resistência muscular, execuções ritmadas, até chegar nas sequências coreográficas propriamente ditas onde o ritmo e a expressão são essenciais (ALMEIDA; BOMFIM, 2013).

Integrar o ritmo nesses movimentos demanda amplo treinamento, pois além do controle do próprio corpo, a cadeira de rodas precisa ser articulada para demonstrar o ritmo em seus deslocamentos. Isso se faz através do corpo, que precisa se adequar ao peso e a dinâmica próprias da cadeira de rodas, englobando saber dar impulso e frear no tempo desejado, controlando o espaço, a direção e a velocidade dos seus deslocamentos. Assim, tanto o corpo quanto a cadeira demonstram o ritmo nos seus movimentos, por isso, precisam estar integrados como uma unidade.

O problema é que essa integração não depende somente do corpo que senta sobre a cadeira. Tudo influencia nesse processo: uma cadeira mais pesada leva mais tempo para iniciar o deslocamento,

enquanto uma muito leve pode dificultar a parada do movimento. Um piso muito liso ou com inclinação pode impedir o controle fino do deslocamento das rodas pelo chão, gerando movimentos “involuntários” na cadeira. O eixo mal posicionado ou uma cadeira nova também vão trazer problemas a este controle. Por isso, o bom ajuste da cadeira de rodas à pessoa que a utiliza e o amplo treinamento são indispensáveis.

Existem cadeiras de rodas mais apropriadas à práticas como a ginástica e a dança? Sim. E mesmo sendo feitas para uma determinada atividade, precisam ser adaptadas individualmente a cada pessoa que as utiliza, dada as suas diferenças. A maior barreira é o alto investimento financeiro desses equipamentos especializados, tornando-os pouco acessíveis à maioria da população, deixando nossos praticantes com cadeiras não ideais, muitas vezes pesadas e pouco responsivas.

Então, já que não encontramos condições ideais de realização dessas atividades físicas, deveríamos desistir? Evidentemente que não! Após identificadas as características do grupo e de cada participante, podemos criar estratégias que promovam o aprendizado significativo de todos(as). Isto posto, se um dado movimento não é possível com aquele tipo de cadeira, experimentamos outros movimentos; se um dado tempo rítmico não puder ser alcançado, alteramos o tempo. Não consideramos essa forma de ensinar uma simples adaptação, mas a criação de novas possibilidades e técnicas que respeitam a pessoa, reconhecendo seu o potencial individual e, portanto, criando a partir dela.

No caso do manejo da cadeira de roda, além do treinamento técnico, temos dado bastante atenção no processo de pesquisa para que cada movimento ou coreografia se torne acessível, ou seja, adequado às possibilidades da pessoa, independente do tipo de cadeira que possui. Acreditamos que dessa forma tornamos possível a construção de conhecimento, no que tange ao ritmo e à expressão, além de outros conteúdos que as atividades físicas podem promover.

Para isso, pode ser relevante que o(a) professor(a) quando não for um(a) usuário(a) de cadeira de rodas, também se aproprie da capacidade

do manejo da cadeira, mesmo que como professor(a), coreógrafo(a) ou treinador(a), não necessariamente lhe sejam exigidas habilidades físicas tão apuradas quanto as do(a) bailarino(a), aluno(a) ou atleta em si.

Já a expressão enquanto linguagem vai se construir também nessa imbricada relação corpo-cadeira, sendo a última um objeto que pode ampliar ou reduzir o potencial desta comunicação; seja porque a pessoa não tem grande intimidade/treinamento para o manejo, seja porque a cadeira já arrasta sentidos que podem ir de encontro ao que deseja comunicar.

Por exemplo: quando se pensa na pessoa usuária de cadeira de rodas como uma “coitada”, como alguém “preso” à cadeira, como uma pessoa “sem movimentos”, colocamos alguns sentidos na cadeira de rodas que ultrapassam o que a pessoa está buscando expressar com seu corpo, com seus movimentos. Porém, quando olhamos para a cadeira de rodas como o lugar da possibilidade no movimento, também nos abrimos para ler a relação corpo-cadeira como uma relação de sentidos múltiplos, ou seja, que pode nos comunicar mais do que os preconceitos nos dizem sobre eles: para a pessoa com deficiência, a cadeira de rodas pode ser o lugar da liberdade, pois com ela seus movimentos ganham amplitude, deslocamento e dinâmicas únicas (FERREIRA, 2011).

Diante disso, sempre incentivamos que a pessoa com deficiência seja ativa no manejo da cadeira, nos deslocamentos pelo espaço, na realização de movimentos, na manipulação de elementos, e em qualquer outra proposta a ser desenvolvida. Quando estiver trabalhando junto com uma outra pessoa, ela trabalha junto, devendo estar ativamente envolvida em todo o processo, respeitando suas possibilidades e executando o máximo que lhe é possível de forma autônoma (ALMEIDA; REIS; BOMFIM, 2015; BOMFIM; ALMEIDA, 2014).

É com essa atitude, de olhar, buscar e aprimorar as possibilidades e não as limitações da pessoa, seja ela com ou sem deficiência, que direcionamos nosso trabalho. É sob esta ótica que passamos a compartilhar algumas dicas práticas para quem deseja desenvolver

um trabalho de ritmo e expressão com pessoas usuárias de cadeira de rodas, seja em turmas mistas ou não.

RODAS, RITMO E EXPRESSÃO NA PRÁTICA

O LOCAL DE TRABALHO

O primeiro passo para viabilizar uma proposta de atividades rítmicas e expressivas para pessoas com e sem deficiências é dispor de um ambiente adequado para o desenvolvimento dessas atividades, sendo ideal:

- Acessibilidade arquitetônica em todo o espaço (desde rampas de acesso, elevadores, banheiros e vestiários adequados, etc);
- Sala/ginásio com espaço suficiente para comportar os deslocamentos da cadeira de rodas;
- Piso adequado às rodas da cadeira;
- Equipamentos com alturas adequadas para os diversos participantes (de preferência, com alturas reguláveis ou variadas para se adequar a todos);
- Iluminação e aclimação controladas.

A principal ideia aqui é gerar autonomia para que a pessoa com deficiência possa fazer o máximo de atividades sem a necessidade de auxílio externo, salvo quando desejado.

ANAMNESE INICIAL E ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO

Devemos utilizar um modelo de anamnese que não apenas descreva o tipo de deficiência; bem como, os dados pessoais de nome, idade, peso, entre outros, mas que possa também identificar as pos-

sibilidades atuais de movimentação, como forma de avaliação inicial. Para isso, sugerimos a criação de um portfólio individual que reúna todas as informações pertinentes à pessoa desde seu início e que seja constantemente atualizado para acompanhar seu progresso.

Aqui podem ser utilizados diversos mecanismos de avaliação, incluindo fotos e filmagens, avaliações biomecânicas, testes funcionais e o que mais o(a) professor(a) identificar como pertinente, sempre levando em consideração a especificidade da pessoa e com foco na funcionalidade mais do que na lesão, ou seja, mais no que ela pode fazer do que nas impossibilidades.

Nesta avaliação devem constar quais movimentos ativos e passivos a pessoa pode realizar e em qual amplitude, focando em:

- Mobilidade funcional de tronco;
- Mobilidade funcional dos membros superiores;
- Habilidades de manejo da cadeira (toque para frente, trás, giro, ziguezague);
- Movimentos remanescentes dos membros inferiores (caso existam);
- Afinidades com o ritmo e com a expressividade etc.

A partir dessa anamnese podemos iniciar a prática de uma aula de ginástica ou dança que vise, dentre outras coisas, o aprimoramento do ritmo e da expressão, partindo sempre do que a pessoa já sabe para ampliar esse repertório.

O acompanhamento da evolução de cada praticante, por meio de relatórios avaliativos e individualizados, pode auxiliar bastante o trabalho a ser desenvolvido, mas também ampliar a construção de conhecimento que essas atividades possibilitam. É essencial estabelecer metas e objetivos cabíveis de serem alcançados e compartilhar essa evolução

com os(as) próprios(as) alunos(as), ainda que sejam metas simples como a elaboração de uma coreografia ou a aquisição de novas habilidades.

Vale lembrar que toda prática de atividade física deve ser autorizada previamente por um(a) médico(a) e realizada sob orientação de um(a) profissional capacitado(a).

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Movimentar-se na cadeira de rodas também irá variar de acordo com as características individuais de cada praticante. Não raro, em uma aula coletiva de ginástica ou dança, encontramos pessoas com deficiências físicas diferenciadas umas das outras, como por exemplo: pessoas com lesão medular com altura e postura de tronco variadas; pessoas com amputação bilateral ou unilateral; pessoas com encefalopatia crônica da infância em regiões do cérebro diferentes e que resultam em acometimentos muito particulares no movimento corporal, entre outras diferenças. Também encontramos cadeiras igualmente distintas e com características muito próprias, seja para atender ao biotipo de cada pessoa, seja por diferentes tipos de fabricantes e marcas. Como planejar e aplicar uma aula com pessoas com características tão diferentes? Como criar e estabelecer objetivos em um grupo tão plural?

Poderia parecer ideal a organização de turmas mais homogêneas, mas nossa experiência demonstra que a diversidade enriquece o vocabulário de movimentos ao impor possibilidades outras, individual e coletivamente, de forma que turmas plurais devem ser valorizadas, mas sem desconsiderar as potencialidades individuais e a necessidade de utilizar métodos que sejam adequados a cada praticante. Quando conhecemos as diferenças e focamos no potencial de cada indivíduo, não só a própria pessoa se beneficia, mas também as outras pessoas que compartilham do momento da aula.

Assim, sugerimos uma organização das turmas por níveis de desenvolvimento/aprendizado e de acordo com seus objetivos individuais, ou seja, conforme a proposta de trabalho, a carga

física e as exigências motoras. Um exemplo de divisão em grupos de trabalho poderia se dar em:

- Turma 1: pessoas que estão iniciando seu processo de aprendizagem, junto com aquelas que estão nessa prática sem o desejo de alto rendimento;
- Turma 2: pessoas que têm o desejo do alto rendimento e estão em processo de desenvolvimento para o mesmo, ou que já possuem bom domínio técnico;
- Turma 3: atletas de alto nível ou chegando ao mesmo.

CONSCIÊNCIA E CONTROLE CORPORAL

Podemos iniciar com atividades simples, mas muito significativas que evidenciam o ritmo como:

- Perceber o ritmo da respiração ou o pulsar do sistema circulatório;
- Caminhar/tocar a cadeira em diferentes velocidades e direções;
- Caminhar/tocar a cadeira de acordo com uma fala, seja da própria pessoa ou de outra, utilizando palavras aleatórias, palmas, música, texto elaborado ou mesmo a linguagem gramelô²⁷;
- Movimentar-se sem deslocamento em diferentes velocidades (lento, rápido, com velocidade flutuante etc.);
- Construir frases rítmicas a partir dos sons produzidos com o corpo e a cadeira.
- De modo similar, podemos evidenciar a expressividade, privilegiando a exploração das possibilidades do corpo com a cadeira:
- Perceber o próprio corpo e o que ele toca;

²⁷ Sons sem significado específico emitidos com entonações e velocidade variada.

- Ampliar a percepção do ambiente onde se realiza a atividade, identificando quais sensações ele traz e evidenciá-las no movimento;
- Brincar com sensações e sentimentos durante deslocamentos pelo espaço;
- Construir diálogos imaginários sem palavras, falando apenas com os movimentos do corpo, entre muitas outras atividades.

Junto a esses exemplos de atividades mais abertas, com um caráter de exploração de possibilidades, podemos ampliar o vocabulário de movimentos da pessoa sozinha, em interação com outra pessoa e em relação aos objetos com sequências pré-construídas (coreografias). Podemos também incluir aquelas partes do corpo que não possuem movimentos voluntários, utilizando o toque, o olhar e até a manipulação. As possibilidades são enormes quando trabalhamos na perspectiva da inclusão.

Em uma determinada aula das nossas turmas com pessoas com e sem deficiência, propusemos que todos se sentassem no chão. No caso específico dessa turma, todos(as) tinham controle do tronco com posturação variada, mas se mantinham sentados sem necessidade de suporte externo. A partir dessa posição inicial, propusemos que movimentassem a cabeça, o tronco e os membros superiores, mantendo os membros inferiores sem movimento. Em seguida, todos(as) os(as) bailarinos(as) foram orientados a tocar com as mãos os membros inferiores e movimentá-los em diversas direções, de modo que as mãos eram as condutoras do movimento e não os membros inferiores.

Foi um desafio interessante para todos(as). Aqueles que não possuíam movimentos funcionais dos membros inferiores puderam ampliar a percepção do seu corpo, direcionando atenção, mobilidade e novos sentidos para o que antes era visto como imóvel. Enquanto isso, aqueles que possuíam a capacidade de movimentar esses membros sem o auxílio das mãos, foram desafiados a suplantar os movi-

mentos e o tônus muscular automático para mobilizar suas pernas e pés de uma nova forma, igualmente significativa ao criar relações e possibilidades de uso do corpo.

O MANEJO DA CADEIRA DE RODAS E O RITMO

Conhecer as formas e possibilidades de manejo da cadeira de rodas é essencial para o desenvolvimento de um trabalho com maior precisão e qualidade. Mais do que deslocar-se pelo espaço, a cadeira dança junto com a pessoa, como um(a) parceiro(a), ampliando as suas possibilidades de movimento, valorizando sua individualidade e potencialidade.

Na prática, contudo, é necessário observar que o *timing* da cadeira de rodas é diferente. Ela leva tempo para sair do lugar e para frear: você faz a força para se deslocar para a frente, mas o movimento só ocorre alguns milésimos de segundo depois; você trava uma roda para girar para um lado, mas o giro ocorre como num *delay* em relação ao momento em que imprimiu força na roda para que o mesmo fosse realizado. Isso ocorre porque a cadeira de rodas vai corresponder à força nela impressa pelo seu corpo, e essa transferência de força do corpo para a cadeira leva tempo até gerar uma resposta visual, ou seja, que faça diferença para o público que assiste. Há ainda o tempo do manejo propriamente dito, de posicionar as mãos nos aros de acordo com o movimento desejado, imprimir a força na direção proposta e voltar as mãos ao aro para fazer o próximo movimento.

O truque aqui é: se você quer que a cadeira de rodas esteja totalmente parada quando sua contagem chegar a 8, imprima força para frear antes, no 6 ou até no 4 dependendo de qual efeito deseja provocar. Se você deseja que o deslocamento da cadeira comece junto com o tempo forte de uma música, em que geralmente contamos 1, dê o impulso um pouco antes, no 7 ou no 8, sempre dependendo da sua força muscular, da cadeira que utiliza e do piso onde está se movendo. Portanto, considere o tempo de toque da cadeira, incluindo esse movimento de trazer a mão à roda da cadeira na sua contagem, de

forma a permitir melhor adequação à métrica da música, por exemplo, ou com o movimento de um andante.

Outra observação importante sobre o ritmo em relação à cadeira de rodas é que o *timing* dos movimentos dela em relação aos movimentos de um andante é bastante diferente. Então, quando elaboramos uma coreografia em conjunto, com pessoas que utilizam e que não utilizam a cadeira de rodas, o tempo deve ser ajustado para que ambos estejam em sintonia. Por exemplo, poderíamos realizar em um compasso de 4 tempos: dois giros completos com os cadeirantes e quatro giros com os andantes; ou dois toques para a frente com os cadeirantes e quatro passos com os andantes.

Também podemos trabalhar com a diversidade de velocidades no movimento, evidenciando ritmos diferentes na mesma sequência. Aqui uma pessoa pode, por exemplo, realizar movimentos em um tempo musical mais rápido com os membros superiores, tronco e cabeça, enquanto o deslocamento da cadeira vai seguir um outro tempo musical. Podemos nos basear no pulso da música, em um contratempo ou em mais de um pulso. Tudo irá depender não só das habilidades individuais, mas também do objetivo de uma aula ou composição coreográfica, seja na ginástica ou na dança.

EXPRESSIVIDADE

No caso das atividades físicas em geral, e da ginástica e dança em específico, podemos aprimorar a expressividade enquanto discurso por meio do uso consciente de cada gesto ou do conjunto deles. No trabalho junto às pessoas usuárias de cadeira de rodas, não é diferente: a construção de gestos que produzem sentidos de forma intencional depende mais do objetivo da atividade em si, do que se a pessoa possui algum tipo de deficiência ou não. A forma de ensinar deve estar de acordo com as características de cada pessoa ou grupo, para que a expressividade seja um dos objetivos a ser atingido.

Por exemplo, em uma turma de dança inclusiva com cadeira de rodas, elegemos o tema “Lapa”, para a montagem do nosso espetáculo. Decidimos que o recorte deste tema seria um breve percurso histórico dos ritmos musicais que fizeram e ainda fazem parte daquele local, considerado boêmio na cidade do Rio de Janeiro. Uma das coreografias representou o Rio antigo, onde cada bailarino(a) construiu o personagem que poderia interpretar, variando entre: malandro, poeta, melindrosa, transeuntes, motorista do bondinho cujo trajeto passa pelos Arcos da Lapa, etc. A partir desse delineamento inicial e da pesquisa realizada por todos(as) os(as) participantes, os gestos definidos para essa coreografia buscaram expressar as características do local e de cada personagem.

Uma cena merece destaque: ao retratarmos o bondinho de Santa Teresa, que passa sobre os Arcos, foi justamente a cadeira de rodas que ganhou relevo ao compor a cena da motorista sentada, assim como alguns passageiros, junto a vários outros que nele estavam de pé (como em um vagão lotado). As cadeiras possibilitaram maior dinâmica e fluidez na cena, já que o bodinho podia efetivamente “estar com as rodas sobre trilhos” no palco.

Um outro exemplo simples, mas não menos significativo, foi receber uma aluna com tetraplegia para aulas de dança. Uma criança com 9 anos de idade que nunca tinha participado de atividades coletivas, muito menos de aulas de dança. A primeira experiência em aula foi pedir que ela se fixasse no movimento dos olhos, no pouco movimento de cabeça que possuía e na sua respiração, de forma que conseguisse direcionar os gestos dessas partes nas direções propostas. Incentivamos maior atenção na sua respiração de acordo com os gestos executados, como inspirar para um dos lados e expirar para o outro e, além disso, propusemos perceber o pulso da música de acordo com os batimentos cardíacos. Adicionamos ainda a condução de sua cadeira por outros(as) alunos(as) proporcionando a experiência de se deslocar em um determinado ritmo, não vivenciado por ela de forma autônoma, mas perce-

bido de alguma forma por seu próprio corpo seja pela visão, audição, vibração corporal por meio de palmas, músicas, falas, entre outros.

Presenciar o esforço dela para realização das atividades propostas, vê-la conseguir acompanhar o ritmo proposto juntamente com a turma e com as possibilidades de movimento que possuía, ouvir os sons balbuciados na expressão de alegria dessa aluna, acompanhados de sorrisos por participar daquela aula e realizar os movimentos propostos ao grupo, nos traz uma satisfação profissional e pessoal que vai muito além dos resultados obtidos, mas que indica o caminho para possibilitar acesso às atividades rítmicas e expressivas para todos e todas que desejam realizar esse tipo de atividade.

Alguns cuidados são essenciais:

- Escolher os gestos que melhor comunicam o tema proposto;
- Treinar as valências físicas necessárias para executá-los;
- Estudar como esses gestos são executados por cada pessoa, considerando se há alguma restrição no movimento que possa interferir no sentido pretendido;
- Quando alguma interferência for identificada, adequar o gesto ou a composição às possibilidades reais, buscando manter mais o sentido do que o movimento propriamente dito.

MANIPULAÇÃO DE ELEMENTOS

Junto a todo o trabalho corporal desenvolvido e ao manejo da cadeira de rodas, podemos inserir a manipulação de elementos cênicos, coreográficos e/ou gímnicos.

A principal atenção deve estar em não produzir restrições ao toque da cadeira de rodas. Portanto, a escolha de um elemento deve levar em consideração o nível de habilidade do(a) cadeirante, juntamente a suas habilidades motoras para segurar o elemento e tocar a cadeira ao mesmo tempo, de forma alternada ou permanecendo com a cadeira estática.

Podemos pensar em algumas possibilidades:

- Manipular o elemento com uma mão, enquanto a cadeira é tocada com a outra;
- Segurar o elemento com as mãos e tocar a cadeira com punho (fazendo pressão na roda, mas sem colocar os dedos no aro);
- Prender o elemento em outras partes do corpo (coxas, pescoço, tronco) enquanto toca a cadeira;

A própria cadeira de rodas pode ser um desses elementos quando outras pessoas, além das usuárias da cadeira, interagem com ela ou quando esta toma lugar como elemento de cena - como citamos acima no trabalho do espetáculo “A Lapa” - e quando deslocamos o sentido inicial da funcionalidade da cadeira para outras propostas, como:

- Utilizar a cadeira para mudança de nível de outros bailarinos ou o próprio usuário da cadeira, como por exemplo do nível baixo, para o médio ou alto;
- Alterar a posição da cadeira no espaço da vertical para horizontal;
- Desmontar a cadeira ou parte dela e utilizar de outras formas.

O corpo em movimento, sua interação com o espaço, com outras pessoas e sua interação com elementos são possibilidades que ampliam a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades rítmicas e expressivas. Mas lembre-se: o elemento compõe o ritmo e a expressão, ampliando a beleza da cena e os sentidos ali mobilizados, mas acima de tudo é a pessoa quem deve brilhar, se expressar e se divertir no que faz.

Figura 3. Personagens diversos no Espetáculo “A Lapa”



Fonte. Arquivo da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva com Cadeira de Rodas

Figura 4. Bondinho de Santa Teresa no Espetáculo “A Lapa”



Fonte. Arquivo da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva com Cadeira de Rodas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas deste capítulo nos deslocamos entre pensar o ritmo e a expressão, apresentar a cadeira de rodas, delinear quem são as pessoas que a utilizam e como podemos pensar na deficiência para além de restrições, galgando o lugar da possibilidade e da diversidade no movimento e na vida.

Defendemos aqui que, apesar do ritmo e da expressão serem característicos do ser humano, de termos um ritmo interno e uma propensão à comunicação, ninguém nasce sabendo bater palmas no ritmo da música. Portanto, propusemos compreendê-los enquanto potencial biológico, psíquico, social e histórico humano, ou seja, que só é plenamente realizado a partir da cultura, da inserção desse ser humano na teia de relações que se constrói com os outros. Se o ser humano é diverso em sua constituição biológica e, mais ainda, em sua constituição cultural, o ritmo e a expressão são uma constelação de possibilidades, adaptável e perfeitamente treinável ao longo da vida.

Nessa perspectiva, as diversas deficiências e o uso da cadeira de rodas não são barreiras para o desenvolvimento do ritmo e da expressão das pessoas com deficiência, mas apontam para a ampliação de possibilidades nas diversas atividades físicas que se caracterizam pelos mesmos, principalmente aqui, a ginástica e a dança.

Para contemplar a pluralidade e promover a inclusão nessas atividades, precisamos:

1. Desestabilizar a norma a fim de contemplar corpos e práticas diversas;
2. Ampliar as formas aceitas de ritmo e de expressão;
3. Capacitar profissionais para olhar e trabalhar com esta singularidade, valorizando a potencialidade individual na coletividade;
4. Adequar espaços, instituições e metodologias para desenvolver tais práticas.

Dentro das restrições que a linguagem escrita possibilita, compartilhamos aqui ideias e experiências para o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas para turmas mistas, com pessoas com e sem deficiência, visando direcionar aqueles que desejam iniciar ou ampliar qualquer trabalho correlato. Contudo, todas as possibilidades aqui indicadas devem servir como ponto de partida, não de chegada, para realização dessas atividades, pois cada indivíduo é singular em suas possibilidades, objetivos e desenvolvimentos.

Incluir vai muito além de adaptar atividades, mas compreende a ampliação de oportunidades de relacionamento e participação plena, capazes de trazer experiências significativas, prazerosas, plurais e de muito aprendizado para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. de A.; BOMFIM, S. A. V. Manejo da cadeira de rodas, uma investigação metodológica para a dança em cadeira de rodas. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires**, ano 17, n. 176, 2013. Disponível em? <https://www.efdeportes.com/efd176/a-danca-em-cadeira-de-rodas.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ALMEIDA, J. G. de A.; REIS, F. N.; BOMFIM, S. A. V. Dança-teatro inclusiva com cadeira de rodas: os sentidos de uma nova experiência In: Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Ciências do Esporte, Educação Física e Dança, 2, Juiz de Fora. **Anais do II Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Ciências do Esporte, Educação Física e Dança – ALCIDED**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2015.

BOMFIM, S. de A. V. do; ALMEIDA, J. G. de A. Método Holos: uma proposta para a dança inclusiva com cadeira de rodas. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires**, ano 19, n. 195, 2014. <https://www.efdeportes.com/efd195/metodo-holos-danca-com-cadeira-de-rodas.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana ... **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: [s.n], 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos... **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

- BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Mozart: a sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- FARNELL, B. M. Ethno-Graphics and the Moving Body. **Man**, v. 29, n. 4, p. 929-974. 1994.
- FERNANDES, I. Relações sociais no convívio com as diferenças e deficiências numa perspectiva histórica. In: LIPPO, H. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: ULBRA, 2012.
- FERREIRA, E. L. Proposta metodológica para o desenvolvimento da dança em cadeira de rodas. **Conexões**, v. 6, p. 38-48, 2001.
- FERREIRA, E. L. Dança Artística em Cadeira de Rodas. In: FERREIRA, E. L. (org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LIPPO, H. Para um conceito de acessibilidade. In: LIPPO, H. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: ULBRA, 2012.
- MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- OMS. Organização Mundial da Saúde, CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.
- RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

FESTIVAIS GINÁSTICOS: ESCOLHER, PLANEJAR E PARTICIPAR

Prof. Mstdo. Kaio César Celli Mota
Profª. Dra. Tamiris Lima Patricio

INTRODUÇÃO

O esporte como um fenômeno complexo é estudado sob diversas perspectivas e temáticas. Anuímos com Kunz (1994) em que o seu entendimento deveria ser abrangente, isto é, aderir a incorporação do “se movimentar” possibilitando que diversas atividades também pudessem ser vistas como esporte, tornando-o mais praticável e menos excludente. Neste sentido, o esporte deveria viabilizar o movimento para o prazer, para o lúdico, para a superação, afastando-se de uma exclusividade às premissas reguladoras e submissão de códigos gestuais (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2020).

É importante ressaltar que não podemos permitir que o esporte seja apenas interpretado pelas questões midiáticas - o que levaria uma perda da identidade educativa (BENTO, 2013). É preciso ser estudado também como instrumento pedagógico, evidenciando as diversas experiências que vão além das modalidades competitivas institucionalizadas e economicamente interessantes perante as mídias sociais.

Deste modo, não poderíamos deixar de entender os “eventos esportivos” seguindo a mesma visão. O porquê de as pessoas participarem desses eventos são variadas e, assim, deveriam ser fomentados em suas múltiplas funções: saúde, prazer, rendimento, aprendizado, socialização etc. Entre as possibilidades de manifestações, encontramos eventos esportivos de uma única modalidade ou poliesportivos, de um único dia e de períodos prolongados, competitivos, classificatórios, fes-

tivos e participativos (GETZ, 2012). Cada um carrega um objetivo e, deste modo, podem contemplar a intenção de quem decide participar.

Em meio aos diversos eventos esportivos, destacamos para este texto os festivais ginásticos. Estes, apresentam características das práticas gímnicas, nas quais as expressões da área podem fazer parte — seja no âmbito da alta performance ou da participação (PATRICIO, 2021). Esses eventos são elaborados e organizados para que os participantes estejam envolvidos — apresentando, competindo ou assistindo. Possibilidades para que as pessoas possam sair da rotina e experimentar diferentes sentimentos e emoções (CUDNY, 2014).

Entre as diversas manifestações do âmbito da ginástica, percebemos que os festivais se tornam eventos de grande importância para a prática da Ginástica para Todos (GPT), desde seu processo histórico até os dias de hoje, em âmbito nacional e internacional (SILVA *et al.*, 2021; PATRICIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020; PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SCHWIRTZ, 2006). Isso se deve pelo fato de que a GPT é uma prática voltada para o lazer e para a participação, afastando-se de premissas competitivas do rendimento. Dessa forma, ela se destaca como uma atividade potencial quando tratamos de interação e inclusão social, como veremos a seguir.

SE É GINÁSTICA “PARA TODOS”, É TAMBÉM PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sendo uma prática corporal que pode ser inclusiva, a GPT tem no seu cerne a união de elementos da ginástica e dialoga com diversas outras manifestações da cultura corporal, como dança, teatro, circo, folclore, dentre outras (PÉREZ GALLARDO; SOUZA, 1995). Apresentando este leque de possibilidades, ela pode contribuir com o desenvolvimento de atividades físicas e criativas, e pode ter como finalidade as performances artísticas, ou seja, as apresentações.

Em respeito ao número de participantes, gênero, idade, uso de materiais, músicas, composições coreográficas ou habilidades corporais

não há limitação para a sua prática (BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2020). Entendemos, portanto, que se orientada sobre esses princípios, a GPT pode promover um lazer saudável, que alavanque o bem-estar dos integrantes, favorecendo a união do coletivo (que se envolve com a prática) (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020), mas também, que respeite as individualidades dos participantes (OLIVEIRA, 2007).

Conforme seu estatuto, cabe à Confederação Brasileira de Ginástica - CBG (2019) dirigir, difundir, promover e organizar as modalidades gímnicas competitivas a ela vinculadas, bem como, a própria GPT. Dentre essas premissas, identificamos que a incorporação da prática na instituição no final da década de 80 e início da década de 90 (PATRICIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020), tinha como objetivos: proporcionar maior adesão de pessoas em atividades físicas (neste caso, na prática gímnica); proporcionar superação individual e coletiva; intercâmbio sociocultural entre os sujeitos; bem-estar sobre a prática; valorização do trabalho coletivo (SANTOS; SANTOS, 1999).

Ao compreendermos que a GPT é então “plural e possível para todos”, inferimos que ela também é para pessoas com deficiência. Por este entendimento, devemos nos ater que essas pessoas possuem a garantia de serem integradas em todas as áreas da sociedade, como na cultura, no lazer, no esporte, na educação e no trabalho, direitos esses que são garantidos pela Constituição Federal Brasileira (artigo 205), sendo obrigação dos órgãos e entidades públicos assegurá-los (BARROZO *et al*, 2012).

Figura 1. Coreografia de GPT com Pessoas usuárias de Cadeiras de Rodas



Fonte. <https://www.wg2019.at/wg2019/en>

Ao propormos a GPT como instrumento que atua a favor dessa inclusão, tencionamos integrá-las de forma ativa na sociedade, tendo em vista sentimentos genuínos de pertencimento. Almejamos que o lazer e o esporte exerçam um papel fundamental para que se quebrem algumas barreiras e que promovam uma verdadeira inclusão desses indivíduos, corroborando com o que é de direito: a participação ativa nos meios sociais, de forma a exercer a cidadania e a inclusão social (BARROZO *et al*, 2012).

Sobre o olhar da GPT como um elemento do lazer, por exemplo, podemos classificá-la como uma atividade que corresponde ao âmbito dos interesses físico-esportivos, artísticos e sociais (DOMINGUES; TSUKAMOTO, 2021), de modo a contribuir para que seus praticantes se sintam pertencentes ou que reivindiquem o seu lugar perante a sociedade, independente de sua condição física e/ou intelectual, garantindo então, que atinjam a inclusão na totalidade da sua dimensão social (AZEVEDO; BARROS, 2004; BARROZO *et al*, 2012). No demais, quando bem orientada, a prática de atividades físicas, pode promover melhoria nas condições de saúde, quando relacionado a alterações orgânicas: metabólicas, cardiorrespiratórias e musculoesqueléticas.

Além, é claro, de promover o bem-estar psicológico, melhorando o humor e diminuindo o estresse.

Ao longo dos anos, com diferentes quebras de paradigmas e novos olhares para o corpo com deficiência, percebe-se um maior número dessas pessoas praticando atividades físicas (DISABILITY GYMNASTICS GUiTE, 2018; GORLA; CALEGARI, 2017). Ademais, voltou-se uma atenção para o desenvolvimento do esporte adaptado no Brasil, assim como a criação do Comitê Paralímpico Brasileiro, o qual em associação com inúmeras outras entidades, passaram a promover e organizar o esporte, através de competições nacionais e internacionais (BRAZUNA; CASTRO, 2001).

No caso da GPT, percebemos que seus eventos (sejam eles com ou sem avaliação formal) podem promover um importante espaço de inclusão para pessoas com deficiência, além de contribuir com um desenvolvimento criativo, social, artístico e físico (PATRICIO; BORTOLETO, 2015; PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

A atenção dada à vertente da ginástica voltada ao lazer e vida ativa, pode ser notada desde a origem da Federação Internacional de Ginástica (FIG), em que acreditavam que a instituição deveria promover uma prática gímnica no viés da demonstração. Dessa forma, a GPT vem sendo institucionalizada desde a década de 80 com grande incentivo da efetivação e sucesso da Ginastrada Mundial (World Gymnaestrada), um festival com caráter participativo, realizado a cada quatro anos e de participação irrestrita desde 1953 (SILVA *et al*, 2021; SCHWIRTZ, 2006).

Este evento é organizado pela FIG em parceria com um Comitê local (da cidade sede) com o ideal de celebrar a diversidade gímnica em um ambiente não-competitivo (PAOLIELLO *et al*, 2016; PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016). Com duração de sete dias, inclui uma densa agenda com mais de 300 horas de apresentações ginásticas de diferentes naturezas: em galpões fechados, em quadras de ginásios, em campos abertos (ginástica de grande área) e em pal-

cos espalhados pela cidade.²⁸ As coreografias podem ser compostas por 10 ou centenas de ginastas, a depender do espaço escolhido. Os materiais, as músicas, os figurinos e as temáticas também são plurais e de escolha de cada grupo inscrito.

O evento tem a GPT como base de seus objetivos, seguindo a filosofia dos quatro “Fs” propostos pela instituição: diversão, condicionamento físico, fundamentos da ginástica e amizade (*Fun, Fitness, Fundamentals and Friendship*) (PATRICIO, 2016; MECHBACH; WANEBERG, 2011; SCHWIRTZ, 2006). Da mesma forma, a FIG promove a participação do maior número de participantes (em média 20.000 inscritos por edição), independentemente das habilidades, idade ou gênero, o que configura a possibilidade de participação de pessoas com deficiência, como nas últimas edições do festival (FIG, 2019).

Neste tema, a FIG divulgou em sua página eletrônica duas reportagens²⁹ em que a temática estava envolta a premissa inclusiva do evento. Em uma delas, a instituição apresenta o relato de uma atleta americana com Síndrome de Down que já participou de quatro edições da Ginastrada, além de narrar que a história dela não foi a única e que outros grupos com pessoas com deficiência participam do evento desde a década de 1980.

Ademais, a FIG traz em outra reportagem um destaque aos workshops oferecidos na edição de 2019, na Áustria, que para além das danças folclóricas e atividades culturais, um grupo ofereceu uma oficina de ginástica para pessoas com deficiência, destacando suas potencialidades inclusivas.

²⁸ Para saber detalhes dos tipos de apresentação e estrutura do evento ver Patricio (2021).

²⁹ “A place where all can shine” disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/news/displaynews.php?idNews=2546> Acesso em: 11 dez. 2021. “World Gymnaestrada workshops offer lessons for all” disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/news/displaynews.php?idNews=2549> Acesso em: 11 dez. 2021.

Figura 2. Coreografia de GPT com Pessoas com Síndrome de Down



Fonte. <https://www.wg2019.at/wg2019/en>

Por outro lado, com intuito de realizar mais um evento de GPT e oferecer a comunidade gímnica uma oportunidade de ter sua coreografia avaliada, a FIG promove desde 2009 o *World Gym for Life Challenge*. Considerado como um concurso, o festival que também acontece a cada quatro anos, permite a inscrição de grupos variados, independente de suas características (PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016). Diferente da Ginastrada, o evento conta com uma banca de juízes que avaliam os seguintes critérios: entretenimento, inovação, originalidade e variedade, técnica, qualidade e segurança, impressão geral (FIG, 2019). As apresentações também são limitadas quando tratamos dos espaços, uma vez que todas são apresentadas em galpões, com o mesmo tamanho de tablado para todos os grupos.

Para garantir a essência participativa da GPT, o festival se afasta de características tradicionais da competição e não atribui a ideia de “perdedores” ou “ganhadores”, todos os grupos são avaliados e classificados entre ouro (maiores pontuações), prata e bronze (divididos igualmente entre os demais conforme as notas). Com duração de cinco dias esse evento tem influenciado outras Federações a realizar festivais parecidos (PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

Não podemos deixar de citar que existe um apreciável número de eventos ginásticos internacionais de grande porte (PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016), entretanto, quando tratamos do cenário nacional, percebemos uma falta de visibilidade midiática, isto é, não são divulgados pelos principais veículos de comunicação. Inclusive, quando nos referimos aos “festivais esportivos” nas pesquisas nacionais, também observamos uma escassez de publicações nos últimos 20 anos (PATRICIO; MOTA; CARBINATTO, 2021).

No que diz respeito aos eventos esportivos nacionais, identificamos um considerável número de festivais ginásticos, tais como os que celebram encerramento de ano ou semestre letivo (escolas, universidades, clubes e academias), datas comemorativas e ações esporádicas. Fundamentalmente esses eventos resultam da trajetória histórica do movimento gímnico no Brasil: imigração dos Europeus, período militar e organização institucional e universitária da GPT no final do século XX (PATRICIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020; PATRICIO, 2016; QUITZAU, 2015; 2013). Neste sentido, indicamos alguns festivais de GPT que acontecem em âmbito nacional:

Tabela 1. Eventos de Ginástica Para Todos no Brasil.

NOME DO EVENTO	CIDADE/UF	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Ceará Gym	Fortaleza/CE	Novembro/dezembro
Circuito Metropolitano de ginástica geral	Guarulhos/SP	Julho/dezembro
ConGPT	Goiânia/GO	Outubro ou novembro
Copa Niterói de Ginástica	Niterói/RJ	Setembro
Ginástica Itinerante do Cep.	Curitiba/PR	Sem período exato
Festigin Ceu Alvarenga	São Paulo/SP	Segundo semestre
Festival da FEF-Unicamp	Campinas/SP	Junho/dezembro
Festival de Dança Cecília Gym	Cordeiro/RJ	Setembro ou outubro
Ginástica Rítmica Sociedade hípica de Campinas	Campinas/SP	Novembro
Festival de Ginástica e Artes Corporais da FCA	Limeira/SP	Junho
Festival de GPT da Copa Niterói de Ginástica	Niterói/RJ	Setembro

Festival do Colégio Educap	Campinas/SP	Novembro
Festival Gym Paraná	Curitiba/PR	Junho
Festival UFBA de Ginástica	Salvador/BA	Novembro
Festival Unesp “Catia Mary Volp”	Rio Claro/SP	Novembro
Fórum Internacional de GPT	Campinas/SP	Outubro
Ginástica de Gala	Curitiba/PR	2º semestre
GINPA	São Paulo/SP	Não há
LIMAGYM	Limeira/SP	Novembro/dezembro
Festival GYMNUSP	São Paulo/SP	Junho/novembro
Suzana Leite	Campo Grande/MS	Julho

Fonte. Dados recolhidos pela Confederação Brasileira de Ginástica – Boletim informativo 008/2021 – GPT (adaptado pelos autores)

A efetivação de um comitê de GPT na Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) no final da década de 80, proporcionou uma maior divulgação desses festivais no Brasil, e possibilitou uma gestão acerca do credenciamento para a participação da delegação brasileira na Ginastada Mundial (PATRICIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020). Em 1992, estrutura-se o primeiro festival nacional organizado pelo comitê - o GymBrasil (SANTOS; SANTOS, 1999). Ainda que sua periodicidade tenha sido afetada pelas mudanças de gestão subsequentes, o festival ainda é promovido e segue na tentativa de se manter anual.

Na mesma filosofia que permeia a GPT, o Festival GymBrasil é um evento participativo, em que os grupos podem se inscrever e participar independente das habilidades físicas de seus integrantes, bem como, idade, gênero ou qualquer outra característica. A depender da Federação Estadual que se propõe a oferecer o evento em parceria com a CBG, ele terá duração de um ou dois dias.

Em uma normativa recente para a participação no GymBrasil, o grupo deve ser federado em seu Estado (é considerado alguns casos particulares em que o Estado não possua comitê de GPT), no intuito de uma melhor comunicação entre os grupos e as Federações Estaduais.

A partir do entendimento que a GPT pode ser “para Todos” e, da mesma forma, seus eventos podem ser interessantes espaços sociais, de lazer e de atividade física, o objetivo deste capítulo é indicar algumas instruções de como efetivar a participação nos referidos eventos, com destaque a: data, local, financiamento, logística, inscrição, cuidados etc.

Figura 3. Apresentação de GPT com Pessoas usuárias de Cadeiras de Rodas



Fonte. <https://Www.Wg209.At/Wg2019/En>

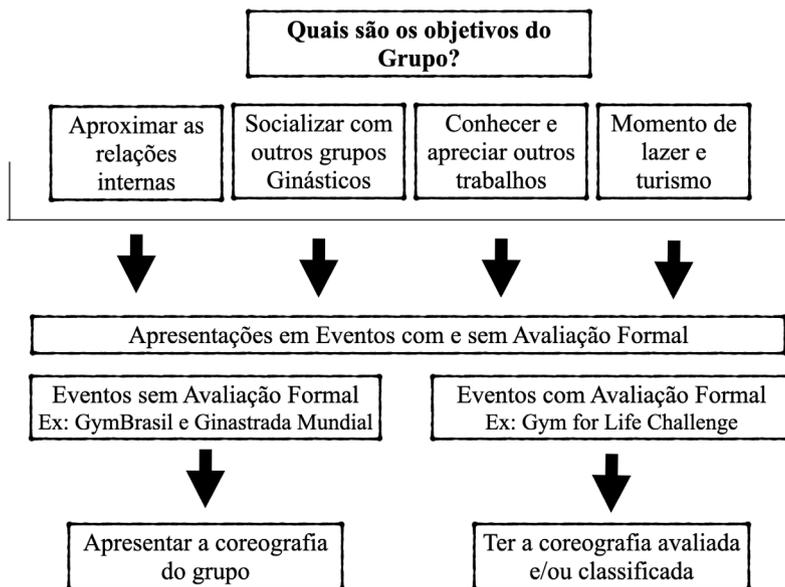
PLANEJANDO A PARTICIPAÇÃO EM UM FESTIVAL GINÁSTICO

Iniciamos essa seção destacando que não existe uma receita “pronta”, sobre como participar de eventos gímnicos. Neste sentido, entendemos que as demandas são próprias de cada grupo/pessoa e que dessa maneira, nossas experiências, aqui relatadas, permitem-nos orientar algumas questões que achamos mais relevantes. Sendo assim, aquilo que não for abordado durante o capítulo, resta ao grupo - durante o processo de planejamento e organização para sua futura participação -, elencar as suas necessidades para que se envolvam integralmente e de maneira segura, confortável e prazerosa a todos.

Desta forma, é fundamental que o grupo delimite, antes de tudo, o seu objetivo com a participação em um evento. É preciso identificar

quais as razões que estão levando o grupo a escolher participar de um festival, já que entendemos que as experiências proporcionadas por esses eventos podem ser múltiplas e variadas: aproximar os integrantes em um ambiente fora da rotina; conhecer outros grupos e, desta forma, outros trabalhos; proporcionar momentos de lazer e aproveitar o evento para viajar; apresentar o trabalho feito no interior do grupo; ser avaliado por uma banca de especialistas; entre outros (PATRICIO, 2021).

Figura 4. Objetivos Frente a participação em um Festival de Ginástica



Fonte. Os autores

Após identificar o objetivo e assim, delimitar o tipo de evento que o grupo quer estar presente, é preciso pensar em outros pontos importantes que devem ser observados no processo da escolha: a) distância geográfica - onde o evento vai acontecer; b) temporalidade - data e duração do evento; c) custos - quais serão os gastos para a participação; d) propostas pedagógicas - quais objetivos dos organizadores do evento.

Quando o grupo/pessoa decide participar em um festival e começa a se preparar, inicia-se o processo de “organização e planejamento”. Neste momento, as informações básicas sobre determinados eventos devem ser coletadas, de maneira que as ações futuras sejam corretamente orientadas. Com base nos pontos acima destacados, propomos algumas reflexões e ações:

DATA E DURAÇÃO DO EVENTO

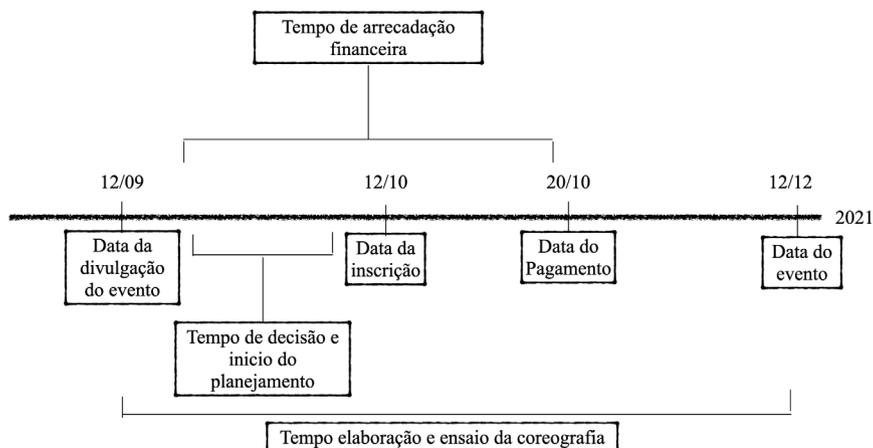
Quando nos referimos da temporalidade do evento, estamos tratando sobre o tempo de preparação do grupo - que envolve a construção e o ensaio da coreografia -, além do tempo para o planejamento das demais funções. Desta forma, os responsáveis devem estar atentos às datas divulgadas pela organização (inscrição, pagamentos, chegada e saída do local) para que o grupo possa avaliar sua real disponibilidade de participação.

Cabe lembrar que eventos tradicionais e/ou institucionais, acabam apresentando uma periodicidade e, normalmente, delimitam uma época do ano em que é proposto. Por exemplo: o GymBrasil é anual e geralmente acontece no final do ano; a Ginastrada Mundial e o *Gym for Life* são quadrienais e acompanham o verão europeu (entre julho e agosto). O grupo deve se ater a essa periodicidade, pois assim consegue se programar a longo prazo.

Também seria proveitoso se os grupos pudessem avaliar suas disponibilidades com relação às datas de férias e feriados, identificando qual melhor época do ano para participação em eventos. Uma proposta interessante é elaborar um cronograma identificando todas as datas importantes no intuito de facilitar sua identificação e planejamento.

A seguir exemplificamos essa ideia com uma “linha do tempo” que elaboramos sobre um evento fictício que seria divulgado com 3 meses de antecedência:

Figura 5. Linha do Tempo - Participação em um Festival Ginástico



Fonte: Os autores

Importante ressaltar que a linha do tempo pode ser elaborada conforme as demandas de cada grupo e de cada evento, uma vez que a figura 5 é apenas uma ilustração de como esse cronograma pode ser elaborado. Assim, a partir da temporalidade envolta ao evento, o grupo pode avaliar suas possibilidades e decidir sobre sua participação por algumas questões: têm tempo hábil para elaborar e ensaiar uma coreografia? O grupo consegue se organizar financeiramente para pagar o evento? Estarão disponíveis para a data do evento?

Respondidas as questões e planejamento em andamento, continuamos com outros pontos a serem pensados.

LOCAL DO EVENTO

A distância geográfica e a estrutura do evento também são consideradas fundamentais neste processo de organização para a participação em um festival ginástico (ou qualquer outro evento). Para além da logística do transporte para os participantes, também precisamos nos ater às condições da viagem e às demandas pessoais de cada um. Algumas pessoas com deficiência, por exemplo, reque-

rem um maior cuidado com tempo de viagem, mobilidade, segurança e meio de transporte adequado.

Desta maneira, o grupo precisa se organizar quanto ao “tipo” de transporte para ir ao evento. Em eventos locais, regionais ou até mesmo estaduais (a depender da distância), os transportes terrestres podem contemplar o grupo: carro particular - os integrantes/familiares/companheiros disponibilizam seus automóveis para transporte; van/ônibus - o grupo contrata (ou ganha) um serviço de transporte particular que comporte o número total de ginastas; serviços públicos (linhas de ônibus ou táxis) - cada integrante pode ficar responsável por comprar sua passagem, ou o grupo opta por comprar e viajar junto.

Algumas questões antes de definir o “como” chegar até o evento também devem ser pensadas: Quanto tempo de viagem? Os veículos atendem as necessidades do grupo? Temos condições financeiras para arcar com esse custo?

Quando tratamos de eventos em que o local é demasiado longe (como os internacionais, por exemplo), esse cuidado deve ser dobrado. É preciso, além de checar as condições do transporte, pesquisar sobre a cidade sede, observando quais recursos e estruturas estarão disponíveis para as demandas pessoais (farmácia, hospital, mercado, restaurantes, hotéis...). No caso de eventos realizados em outro país, a atenção deve se voltar às burocracias migratórias (vistos e bagagens), às passagens aéreas, hospedagens, idioma local, alimentação, seguro saúde, entre outros pontos que cabem a uma viagem internacional.

Refletimos então, sobre a acessibilidade - presente desde o momento anterior à própria apresentação. Se o grupo apresenta integrantes com restrições de mobilidade e que fazem o uso de cadeira de rodas, por exemplo, este aspecto reverbera para o próprio local da apresentação. Deve-se atentar a rampas de acesso ao ginásio, palco, banheiros e demais locais de passagem do ginasta. Sugerimos que para isso se estabeleça um contato anterior com a organização do evento, informando a existência de um grupo ou um membro com mobilidade

reduzida e que requer atenção ao acesso e deslocamento durante o evento. Ainda assim, sugerimos que seja feita uma pesquisa anterior sobre o próprio local, elucidando tais questionamentos.

Ademais, em casos de participantes menores de idade, é fundamental que os responsáveis participem das escolhas e estejam cientes de todo o processo, autorizando as burocracias da viagem, ou participando como acompanhantes.

Transporte escolhido e viagem planejada, não podemos esquecer de checar a estrutura do evento em si. Neste sentido, é preciso verificar o tipo de palco ou espaço de apresentação, possibilidades de acesso e de deslocamento aos principais pontos do evento e identificar se estes estão de acordo com as condições do grupo.

Ressaltando (uma vez mais) que essas são ideias e sugestões de organização e planejamento, e não um “*check list*” pronto a ser seguido. É importante que cada grupo se atente às suas características!

FINANCIAMENTO

Para este tópico, voltamo-nos aos gastos gerais com a participação no evento. Neste sentido, um orçamento deve ser feito, levantando todos os pontos que envolvem essa participação, sendo os custos com: inscrição, transporte, alimentação, figurino, materiais, credenciamentos e gastos outros.

Neste ponto, indicamos a busca por patrocinadores o que pode, porventura, colaborar com os aspectos financeiros do grupo. Ainda assim, outras ações podem ser realizadas, visando a obtenção desses recursos, como rifas, bingos, jantares beneficentes e etc. (SOUZA *et al*, 2019; TOLEDO *et al*, 2016).

Participar em um evento esportivo, principalmente quando realizado em outra localidade, também significa proporcionar aos interessados um momento de lazer, de viagem e em alguns casos, de turismo. Como estamos referenciando os festivais institucionais

como exemplo para este texto, retomamos a Ginastrada Mundial, que sempre é organizada em cidades europeias. Para os participantes brasileiros, notamos que a participação neste evento se torna uma grande oportunidade para a concretização de uma viagem internacional. Muitos ginastas e acompanhantes se organizam durante os anos prévios e “aproveitam” o gasto com a passagem (um dos mais caros), para conhecerem países europeus (PATRICIO, 2021).

Da mesma forma podemos pensar o GymBrasil, como a edição de 2019 que foi na cidade de Caldas Novas em Goiás, os participantes puderam se hospedar no hotel do SESC (ou em outros hotéis da redondeza) e aproveitar as infraestruturas de piscinas de águas quentes, conhecer a cidade e os parques temáticos.

Não podemos deixar de mencionar que esses eventos, apesar de contemplar a ideia de ser “para todos”, são festivais que podem ser bastante caros. No caso da Ginastrada e do *Gym for Life*, os gastos com passagem e conversão da moeda local (comumente, o Euro), tornam a participação mais restrita para muitas delegações. Em uma situação ideal, seria necessário um planejamento financeiro prévio, incentivo público, privado e federativo (como por exemplo, os patrocínios) e maior reconhecimento midiático sobre os eventos para que houvesse uma aderência ainda sem maiores restrições (MENEGALDO, BORTOLETO, *no prelo*).

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Caso o grupo seja formado por menores de idade e os responsáveis não estejam acompanhando a viagem (como comentamos no item 2) é interessante que o coordenador tenha uma autorização em mãos para o caso de urgências e contratempos.

Da mesma maneira, com relação à participação de pessoas com deficiência, com agravamentos ou condições específicas de saúde, aconselhamos uma autorização médica para a participação no evento, viagens longas e prática de atividades físicas.

INSCRIÇÃO

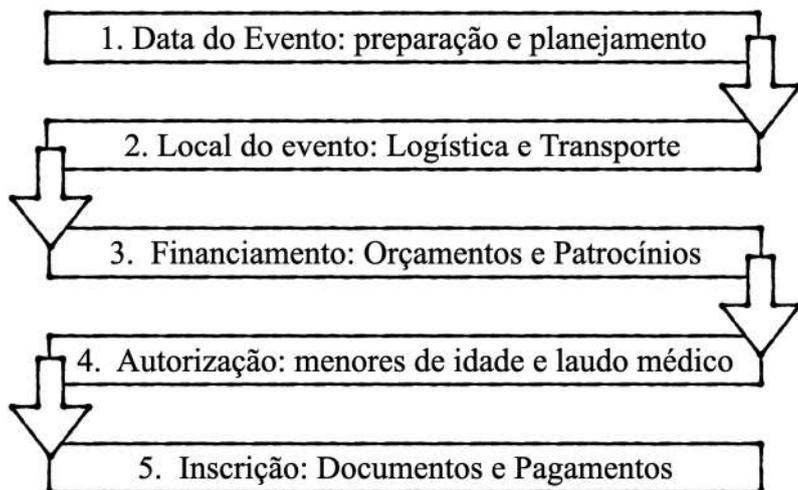
Decidido que o grupo tem todas as condições para participar do evento, chegamos ao momento de inscrevê-lo. Para esta etapa, o responsável/coordenador do grupo precisa ter acesso aos dados de todos os participantes: nome completo, documento de identidade, endereço, data de nascimento e demais dados solicitados. Muitos eventos pedem autorização de imagem no ato da inscrição e muitas delas necessitam da assinatura de cada integrante.

Alguns eventos federativos exigem um registro do grupo ou dos ginastas em sua instituição para poder participar. Por exemplo, para participar do Festival GymBrasil, o grupo deve estar federado ao seu Estado (salvo exceções) e para a participação na Ginastrada Mundial e no *Gym for Life Challenge*, os grupos do Brasil devem participar dos eventos oficiais de credenciamento promovido ou indicado pela CBG.

Dessa forma, para a participação na Ginastrada Mundial (GM) pela delegação brasileira, é preciso fazer parte de um grupo de GPT e este grupo ter participado de algum desses eventos. Essa fase tem intrínseca relação com a composição/característica do grupo e sua intenção em apresentá-la na GM. Esses eventos foram variados ao longo da história da participação nacional, no entanto, foram nos festivais GymBrasil, onde aconteceram a maior parte dos credenciamentos (PATRICIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020).

Portanto, é preciso se atentar ao prazo de inscrição e às burocracias necessárias para a participação, uma vez que, nem sempre o processo de se federar é rápido e muitas vezes são exigidos diversos documentos, além das taxas a serem pagas. Aconselhamos assim, que a inscrição seja realizada no período indicado pelos organizadores, para que o grupo se planeje com calma e não ocorra nenhum imprevisto.

Figura 6. Fluxograma “Participando de um Festival de Ginástica”



Fonte. Os autores

PLANEJAMENTO COREOGRÁFICO: ATENÇÃO AOS ASPECTOS DA GINÁSTICA PARA TODOS E ÀS CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

Uma vez que a inscrição foi realizada e a participação do grupo confirmada, se inicia o processo de preparação técnica/artística para a apresentação. Neste período, o grupo define a quantidade e o tempo de ensaios - semanais, quinzenais ou mensais.

Neste ponto entendemos que os grupos disponibilizam de um local adequado para os encontros e ensaios. Caso não, deve-se somar as etapas anteriores à busca por esse lugar, se atentando a questões quanto: piso adequado, sistema de som, aparelhos, espelho, localização e acessibilidade. Entendemos que tais aspectos dependem de diversos fatores e o contexto do grupo deve ser levado em consideração, ou seja, grupos formados em escolas, clubes, instituições públicas ou privadas que cedem seus espaços para os encontros. Estando este

ponto estabelecido e os encontros acontecendo regularmente, o grupo começa a construção coreográfica.

Sendo a GPT uma prática inclusiva, ela pode ser orientada por diversas escolhas pedagógicas, como por exemplo, através de um processo centrado no aluno ou centrado no professor (HENRIQUE, 2020). No processo centrado no aluno, o mesmo se torna protagonista das ações e colabora de forma ativa nas ideias, construções coreográficas e afins. Já no processo centrado no professor, de forma um pouco mais diretiva, ele orienta o desenvolvimento da coreografia. Cabe ao grupo e ao responsável, através das suas convicções e objetivos, definir o modo que será conduzido as suas práticas e seus encontros.

É importante mencionar que não estamos aqui fazendo juízo de valor, de maneira que um processo sobressaia sobre o outro. Estamos pontuando que pedagogicamente a GPT pode ser construída sobre diferentes perspectivas e é de interesse do grupo se orientar sobre aquela que melhor lhe convém. Ainda sobre esse ponto, o calendário e a data do evento podem influenciar neste aspecto, uma vez que estando o “prazo curto”, por exemplo, o professor poderá assumir a dianteira, acelerando o processo de construção da coreografia.

Estando a metodologia definida e os encontros regulares, o grupo pode se atentar ao “tema” da coreografia. Neste ponto, a temática pode ser definida sobre diversos aspectos, como por exemplo: o tema principal do festival que irá participar; um tema de interesse dos próprios participantes, um tema solicitado pela entidade que sedia o grupo, uma homenagem a alguma figura, elementos culturais etc. Estes aspectos são muito amplos e diversos fatores podem influenciar na sua escolha. Por experiência própria, entendemos que o processo da escolha do tema, influencia diretamente no desenvolvimento dos encontros e da construção coreográfica, logo é preferível que seja definido com certa antecedência, assim que o grupo confirma a sua participação, caminhando com a construção desse novo processo.

Ainda sobre esse aspecto, a GPT pode ser desenvolvida com o uso de materiais, adaptados ou alternativos, e/ou aparelhos gímnicos ou diversos. Neste sentido, eles podem ser construídos para o fazer gímnico da GPT (BRATIFISCHE; CARBINATTO, 2016), sendo incorporado ao tema da coreografia. Destacamos exemplos de materiais como: arco, fita, bola, corda, garrafa plástica, banco sueco, jornais, bolas de Pilates, tapetes de Yoga, piscina inflável, caixas de papelão etc. São inúmeras as opções, cabendo ao grupo definir aqueles que melhor se encaixam com a sua proposta. O uso desse material, além de criar “links” com o tema principal da coreografia, permite um aumento no repertório motor, estimulando a criatividade dos participantes e a imaginação do público (HENRIQUE, 2020). Ainda vale um destaque quanto ao transporte desse material. Se o mesmo for um material de grande porte (como banco sueco, por exemplo), ele deve ser considerado como mais um elemento da logística, sendo providenciado um meio de transporte adequado para o seu deslocamento ou solicitado aos organizadores do evento.

Deliberado o tema e o uso de certo material, o grupo caminha para a definição do figurino/vestimenta. O mesmo, acompanha esse aspecto amplo e livre da GPT, garantindo sua liberdade, devendo o grupo então definir suas próprias vestes.

Ambos os aspectos, citados anteriormente, estarão em consonância durante a organização e planejamento para a participação do evento, logo serão incluídos no quesito financeiro do grupo. Definir o tema, o uso de certo material e o figurino, com certa programação e antecedência, colaboram para o bom desenvolvimento da coreografia, contribuindo para que as coisas estejam nos eixos durante o período anterior a apresentação.

Sendo este um material direcionado a participação de grupos ou pessoas com deficiência nos eventos de GPT, atenções específicas devem ser tomadas. Ao longo do texto elencamos alguns pontos importantes que nos chamaram a atenção, mas reforçamos que no

contexto específico de cada grupo, outros aspectos podem se sobressair e dessa maneira talvez não discutamos aqui.

Ao pensarmos em ginastas iniciantes, que nunca tiveram a experiência de participação em festivais de GPT, acreditamos que eles devem estar preparados para o momento de se “apresentar”. Isto inclui entender que eles estarão diante de um grande público e em um local desconhecido. Sobre a responsabilidade do coordenador/professor, em consonância com a família, é preciso conversar, dialogar, esclarecer dúvidas, contar causos e discutir sobre as ocasionalidades que podem acontecer durante a apresentação. Isto pode preparar o ginasta, colaborando para a amenização de sentimentos como a ansiedade e o nervosismo.

Destacamos também atenção às necessidades físicas e médicas dos participantes, como o uso de medicamentos, por exemplo. Caso o coordenador esteja responsável por isso, ele deve se atentar às especificidades de cada um e neste sentido sugerimos a produção de uma ficha médica, com atenção detalhada às particularidades de cada integrante. Ainda assim, no caso de integrantes com deficiência intelectual, quando não assistidos pelos responsáveis, atenção ao acompanhamento e direcionamento durante todas as atividades do evento. Deste modo, ao compartilhar dos ideais da GPT e o processo centrado no aluno, o grupo pode se dividir e colaborar nas demais funções.

Ao contar com a duração do evento, é preciso pensar na alimentação dos membros do grupo. Assim, estratégias devem ser tomadas como por exemplo: um lanche coletivo; parada para almoço; cada integrante responsável pela sua própria alimentação. Em alguns casos, não é permitido alimentos perecíveis dentro do local da apresentação (ginásio/teatro), para não comprometer a apresentação, o grupo deve se organizar para esse aspecto. A atenção também deve ser dada a integrantes com uma alimentação mais específica ou aqueles que têm alergias a certos produtos.

Chegamos ao tão esperado “momento da apresentação”!

Mediante a um bom planejamento e organização anterior, desejamos que tudo transcorra bem e que, desta forma, o retorno para casa seja de festividade e conagração, em que encantadoras experiências façam parte de suas memórias.

O EVENTO NÃO SE FINDA QUANDO AS LUZES SE APAGAM

À medida que estudamos que o esporte é um fenômeno complexo (KUNZ, 1994) e que pode ser analisado por diversas óticas, entendemos que a GPT, enquanto prática corporal, faz parte dos entrelaçamentos esportivos, e os seus eventos, os festivais ginásticos, representam interessantes espaços de convívio e festa, seja no contexto competitivo ou festivo (HENRIQUE, 2020; PATRÍCIO, BORTOLETO E CARBINATTO, 2016).

Além da cultura, lazer e educação, o esporte representa um direito assegurado para todos, inclusive, de acesso a pessoas com deficiência, garantido pela constituição, artigo 205. Desta forma, entendemos que a GPT, enquanto elemento que pode atuar pelo esporte e o lazer (OLIVEIRA, 2007), deve contribuir com um ambiente inclusivo, que aceita todos os seus participantes, independente das condições físicas, raça, credo, gênero e idade.

Se um grupo, ou pessoa, decidir participar de um festival ginástico, algumas considerações devem ser feitas para que, através de planejamento e organização, possam participar sem que haja grandes imprevistos. Conforme nos adentramos no capítulo, vimos que a atenção deve ser tomada aos objetivos e interesses de participação de cada grupo, para que desta forma seja escolhido o melhor evento, aquele que contemple positivamente todos os seus interesses, e assim o mesmo passa a se preparar adequadamente para tal. Destacamos atenção especial a: data, local, período de inscrição, documentação, orçamento etc.

Assim que o evento ocorrer e a participação for concretizada, é de extrema importância que se marque uma reunião após o festival,

para colher os feedbacks e saber das experiências dos participantes. Através desses relatos, o grupo e os gestores passam a refletir sobre futuras participações em outros festivais, além de ajustes quaisquer das etapas que porventura não deram muito certo.

Ainda que o interesse deste capítulo fosse mostrar as possibilidades de participação de pessoas com deficiências em eventos de GPT, entendemos que as necessidades particulares de cada um devem ser atendidas. Sugerimos então que os grupos procurem responder os formulários de avaliação desses eventos, e deste modo, contribuir com os organizadores ao esclarecer se as demandas foram atendidas ou não.

Acreditamos que os festivais ginásticos representam os ideais e valores esportivos, através do seu congraçamento, e assim pode, e deve, acolher de forma inclusiva todos os seus participantes, até mesmo aqueles com alguma deficiência.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O Nível de Participação do Estado na Gestão do Esporte Brasileiro como Fator de Inclusão Social de Pessoas Portadoras de Deficiência. **Revista brasileira de Ciências e Movimento**, v. 12, n. 1, p. 77-84, 2004.
- BARROZO, A. F.; *et al.* Acessibilidade ao Esporte, Cultura e Lazer para Pessoas com Deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.12, n.2, p. 16-28, 2012.
- BENTO-SOARES, D; SCHIAVON, L. M. Gymnastics for All: different cultures, different perspectives. **Science of Gymnastics Journal**. v. 12, n. 1, p. 5-18, 2020.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto discurso e substancial**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2013.
- BRATIFISCHE, S. A.; CARBINATTO, M. V. Inovação e Criação de Materiais: em busca da originalidade na ginástica para todos. In: MIRANDA, R.de C. F.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE. S. A. (Org.). **Temas Emergentes em Ginástica para Todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- BRAZUNA, M. R; CASTRO, E. M. A Trajetória do Atleta Portador de Deficiência Física no Esporte Adaptado de Rendimento. Uma Revisão da Literatura. **Motriz**, v. 7, n.2, p. 115-123, 2001.

BRITISH GYMNASTICS. Disability Gymnastics. 2018. Disponível em: <https://www.britishgymnastics.org/index.php?option=com_content&view=article&id=38> Acesso em: 01 dez. 2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Estatuto da Confederação Brasileira de Ginástica 2019**. Disponível em: <https://www.cbginastica.com.br/adm/resources/download_ar-quivo/441a5799d5abf60206f92a7e64e0b4c7_5cc1c4ef9b94b.pdf> Acesso em: 17 out. 2019.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Boletim Informativo 008/2021 – Evento de Ginástica para Todos no Brasil**. 2021.

CUDNY, W. The phenomenon of festivals—their origins, evolution and classifications. **Anthropos**, v. 109, n. 2, p. 640–656, 2014.

DOMINGUES, L. S.; TSUKAMOTO, M. H. C. Ginastica para Todos e Lazer: onde seus caminhos se cruzam? **Corpoconsciencia**, v. 25, n. 1, p. 171–186, 2021.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **World Gym For Life Challenge Regulations**. 2019. Disponível em: <<https://silo.tips/download/28-03-world-gym-for-life-challenge-regulations>> Acesso em: 17 out. 2019.

GETZ, D. **Event studies. Theory, research and policy for planned events**. Londres e Nova York: Routledge, 2012.

GORLA, J. I.; CALEGARI, D. R. O esporte como ferramenta de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência no Brasil. **Conexões**, v. 15, n. 2, p. 257–270, 2017.

HENRIQUE, N. Aula centrada no aluno e aula centrada no professor: experiência na ginástica para todos. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MARCELINNO, N C. **Lazer e educação**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

MECHBACH, J.; WANEBERG, P. L. The World Gymnaestrada – a Non-Competitive Event: The Concept ‘Gymnastics for All’ from the Perspective of Ling Gymnastics. **Scandinavian Sports Studies Forum**, v. 2, p. 99–118, 2011.

MENEGALDO, F. R., BORTOLETO, M. A. C. The role of time and experience to the Gymnastics for All: building a sense of collectivity. **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, n. 1, pp. 19–26, 2020.

MENEGALDO, F. R. Ginástica para Todos: Por uma noção de coletividade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MENEGALDO, F. R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Uma nova razão de mundo: A Ginástica para Todos como contraponto. In: Congresso de Ginástica para Todos, 9, 2021, online. **Anais do IX Congresso de Ginástica para Todos**. Vitória: CONGPT, 2021. Disponível

em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/GPT/article/view/15037/11927>> Acesso em: Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Ginástica Para Todos: Perspectivas no Contexto do Lazer. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, p. 27-35 2007.

PAOLIELLO, E. *et al.* Participation of the Pan-american Gymnastics Union in the 2011 World Gymnaestrada. **Science of Gymnastic Journal** (Ljubljana), v. 8, p. 71-83, 2016.

PATRICIO, T. L. Ser no mundo e Ser com outro: Experiências vividas em um festival de ginástica. 257 f. 2021. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

PATRICIO, T. L.; BORTOLETO, M. A. C., TOLEDO, E. Institucionalização da ginástica para todos no Brasil: três décadas de desafios e conquistas (1988-2018). **Pensar a prática**. v.3. p. 1-28, 2020.

PATRICIO, T. L.; BORTOLETO, M. A. C.; CARBINATTO, M. V. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

PATRICIO, T. L.; BORTOLETO, M. A. C. Festivais ginásticos: princípios formativos na visão de especialistas. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 13, pp. 98-114, 2015.

PATRICIO, T. L.; MOTA, K. C. C.; CARBINATTO, M. V. A Produção do conhecimento em Festivais Esportivos. In: Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 12, 2021, online. **Anais do XII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 28-28. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75492>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PATRICIO, T. L. **Panorama da Ginástica para Todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2016.

PÉREZ GALLARDO, J.; SOUZA, E. P. La experiencia Del Grupo Gimnástico UNICAMP en Dinamarca. In: **Congresso Latinoamericano, ICHPER-SD**. Foz do Iguaçu: 1995.

QUITZAU, E. A. Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 37, n. 2, 2015.

QUITZAU, E. A. Different clubs, similar purposes? Gymnastics and sports in the German colony of São Paulo/Brazil at the turn of the nineteenth century. **International Journal of the History of Sport**, v. 30, n. 9, p. 963-975, 2013.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica geral**: elaboração de coreografias, organização de festivais. Jundiaí, SP: Fontoura, 2001.

SANTOS, J. C. E.; SANTOS, N. G. M. dos. **História da ginástica geral no Brasil**. Jundiaí: Fontoura, 1999.

SCHWIRTZ, K. **History of General Gymnastics**. FIG Edition, 2006.

SILVA, H. M. R da. *et al.* O processo de esportivização das práticas ginásticas: particularidades da ginástica para todos. **Acciónmotriz – revista científica digital**, v 2, n. 26, p. 52-63, 2021.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. A ciência do Desporto na perspectiva de Jorge Bento para a formação de professores de Educação Física. **Olhares e Trilhas**, v. 22, n. 2, 2020.

SOUZA, H. P. *et al.* Os desafios Financeiros de um Grupo Ginástico para Participação em um Evento Internacional. **Movimenta**, v. 12, p. 648- 657, 2019.

TOLEDO, E. *et al.* Financiamento na Ginástica para Todos: Análise da participação dos grupos brasileiros na World Gymnaestrada 2011. In: OLIVEIRA, M. F. de; TOLEDO, de (Org.). **Ginástica para Todos, capacitações de formação e intervenção**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2016.

GINÁSTICA RÍTMICA NAS OLIMPIADAS ESPECIAIS BRASIL

Profa. Dra. Giovanna Sarôa
Profa. Dra. Cecília Almeida Salles

INTRODUÇÃO

“Quero vencer. Mas se não puder vencer, quero ser valente na tentativa” (Juramento do Atleta da Special Olympics)

O objetivo de nossas reflexões é discutir a Ginástica Rítmica (GR) nas Olimpíadas Especiais Brasil no âmbito dos estudos de processo de criação, assim como são desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, mais especificamente, o Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, que tem uma longa história de expansão das áreas estudadas.

A pesquisa de pós-doutorado, em desenvolvimento, intitulada *O processo coletivo de criação em ginásticas: expectativas e realidades* (SAROA, 2019), em diálogo com a Crítica de Processo proposta por Salles (2011, 2006), foi responsável pela inserção da Ginástica Rítmica no âmbito dessa abordagem. Em meio às contextualizações históricas e às caracterizações das Olimpíadas Especiais Brasil e da Ginástica Rítmica, discutiremos três aspectos comuns aos processos de criação sob o ponto de vista de nosso tema: inacabamento, interações responsáveis por novas possibilidades e tensões entre limite e liberdade.

Como parte do desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistadas integrantes do PROESA (Programa de Esportes Adaptados da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, da cidade de Limeira -SP): uma treinadora e três atletas, cujos relatos serão utilizados ao longo da discussão sobre o recorte oferecido nesta investigação. A tessitura de tais

depoimentos é entrecortada por registros fotográficos encontrados em acervo pessoal das entrevistadas e do site oficial da *Special Olympics* (SO).

OLIMPÍADAS ESPECIAIS BRASIL

As Olimpíadas Especiais Brasil (OEB) foram criadas em Brasília em 1990. A OEB faz parte da *Special Olympics* (SO), organização fundada pela Eunice Kennedy Shriver, em 1968, com o intuito de oportunizar a prática recreativa e esportiva para as pessoas com deficiência intelectual.

Figura 1. Logo oficial das Olimpíadas Especiais Brasil (OEB)



Fonte. Special Olympics (s.p)

Na década de 60, Shriver promovia, em sua residência, Acampamentos de Verão (chamados de Camp Shriver) para crianças com deficiência intelectual, com grande diversidade de atividades recreativas, esportivas e competitivas. Tal idealização foi inspirada em sua irmã, Rosemary, que também tinha deficiência intelectual.

Figura 2. Camp Shriver - O início de um movimento
(Camp Shriver - The beginning of a Movement)



Fonte: Site da *Special Olympics*³⁰

³⁰ SPECIAL OLYMPICS. Disponível em: <<https://www.specialolympics.org/about/history/camp-shriver>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

Em julho de 1968, Shriver criou o primeiro evento internacional que oficializou a Special Olympics. Este evento tornou-se anual e passou a ser patrocinado por muitas instituições e universidades, além de ser adotado em diversos centros comunitários.

Eunice Kennedy Shriver, foi uma defensora deste público, lutava com muito fervor para que eles fossem aceitos e reconhecidos pela sociedade como seres humanos capazes. Este legado deixado por ela continua até os dias atuais e acreditamos (nós da SO) com veemência na importância destes trabalhos. Foi com a frase abaixo que Eunice Kennedy Shriver deu início aos primeiros jogos internacionais da Olimpíadas Especiais em Soldiers Field, Chicago, EUA, 1968: “Vocês são as estrelas que o mundo está observando. Com suas presenças vocês enviam uma mensagem a todos os povos, cidades e nações. Uma mensagem de esperança. Uma mensagem de vitória.”³¹

Figura 3. Eunice K. Shriver joga basquete com alunos com deficiência mental na Escola Margaret Chapman (Hawthorne, NY, 1975)



Fonte. Marty Lederhandler / Associated Arquivo. Por Bob Salsberg, Associated Press, Inquirer. (2009)

³¹ SPECIAL OLYMPICS. Disponível em: <<https://www.specialolympics.org/about/history/camp-shriver>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

A Special Olympics foi reconhecida pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) em 1988, e, como atestado nos registros: “É a única organização desportiva autorizada pelo COI a utilizar a designação *Olympics* (Olimpíadas, ou Olímpicos) no seu nome.”.

Sendo uma organização internacional sem fins lucrativos, bem como as OEB (organização que é acreditada no Brasil para representar a SO), que visam ajudar, orientar e apoiar as pessoas com deficiência intelectual através do esporte, desenvolvendo suas capacidades físicas e motoras. Além disso, visam o desenvolvimento da autoconfiança e a promoção da autoimagem, viabilizando, assim, a maior inclusão social.

Atualmente, a SO é a maior organização de esportes do mundo para pessoas com deficiência intelectual. Sua missão é respeitar o atleta e fazê-lo sentir-se respeitado independentemente de títulos, vitórias e níveis de habilidades, o que se busca assegurar por meio de treinamentos e oportunidades de competições esportivas durante todo o ano, que sempre buscam proporcionar bem-estar, autoestima, reconhecimento e valorização. De acordo com a filosofia da organização, a pessoa com deficiência tem que se sentir e perceber como parte da sociedade.

De acordo com dados do senso da SO, as Olimpíadas Especiais Brasil têm, hoje, aproximadamente 60.000 atletas registrados e, destes muitos competem nos Jogos Mundiais da Special Olympics que acontecem a cada 4 anos. No Brasil, as OEB estão em oito estados e contam com uma rede de dez mil voluntários, cinco mil famílias participantes e mais de 3.000 formados em Educação Física.

No contexto recente, as OEB têm os esportes e esportes unificados, sendo esta última uma categoria na qual os atletas com deficiência competem com parceiros sem deficiência. Na OEB, tais práticas acontecem nas seguintes modalidades: Atletismo, Basquete, Bocha, Ciclismo, Futebol, Ginástica Rítmica, Judô, Natação e Águas Abertas, Tênis, Tênis de Mesa, Vôlei de Praia, Triathlon (adaptado) e Handebol. Também está previsto o início da prática de Floorball.

Para a SO, “toda pessoa tem a capacidade de ser um atleta de alto rendimento e a grandeza é definida mais pelo espírito do que pelo corpo” e, ainda de acordo com o pensamento da Special Olympics, “O esporte é a força mais poderosa do mundo com capacidade de alterar culturas locais de uma deficiência para uma habilidade, estigma para aceitação e isolamento para envolvimento”³².

Por tudo isso, a filosofia da Special Olympics consiste em acreditar que, através do esporte, pode-se transformar o mundo ou, pelo menos, o destes atletas com deficiência intelectual. Essa visão é notável devido à vulnerabilidade das pessoas com deficiência intelectual serem vulneráveis, pois estas, em geral, precisam de amparo nas atividades cotidianas, sofrem com preconceito, abuso, discriminação, têm a saúde muito debilitada e necessitam de tratamento.

As Olimpíadas Especiais Brasil contam com quatro pilares que embasam a organização: o esporte, a saúde, a liderança inclusiva e a educação inclusiva. Dentro destes pilares, são desenvolvidos, conjuntamente ao esporte, sete programas: atleta líder, atletas jovens, escolas unificadas, atletas saudáveis, *fitness*, rede de apoio familiar e MATP (*Motor Activity Trainig Program*), um programa de treinamento de atividade motora. Todas as atividades realizadas nos programas seguem as mesmas normas da SOI (Special Olympics Internacional). A seguir, descrevem-se esses programas:

- O Atleta Líder é escolhido por seus pares para representá-los. Neste pilar, são exploradas as questões de: liderança, ensinando-os sobre regras, valores; expressão em público, a se portarem como porta-vozes da equipe/cidade/região; possibilidades e vocações para contribuir para as próprias OEB, em funções de que gostem e nas quais se sintam confortáveis. Isto os torna muito confiantes e melhora a autoimagem, conquistas importantes para os atletas com deficiência intelectual.

³² SPECIAL OLYMPICS. Disponível em: <<https://specialolympics.org.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

- Atletas Jovens é um programa voltado para crianças de dois a sete anos e promove as habilidades através de atividades motoras básicas, para que possam ter um melhor aprendizado e desenvolvimento motor. Tudo é realizado com criatividade, voltado para diversão e aprendizagem, e não competição. O programa incentiva a participação de familiares, escolas, e comunidades para que possam participar independentemente do nível de mobilidade, intelectualidade e habilidade, apenas incentivando-os a praticarem atividades físicas recreativas e esportivas visando o prazer.
- O programa Escolas Unificadas ajuda os jovens com deficiência intelectual a atuarem em suas comunidades escolares, a se posicionarem no âmbito da vida social socialmente e ser um agente que de transformação na sua comunidade, ensinando as diferenças, o respeito, a aceitação e a inclusão.
- O programa Atleta Saudáveis acontece mundialmente em prol das pessoas com deficiência intelectual, sendo o maior programa de saúde pública do mundo. São realizados *screenings* em sete disciplinas da saúde e dedica-se atenção às famílias dando suporte, informações, além de atender às pessoas com deficiência intelectual que necessitam de especificidade médica e tratamento orientado a depender de sua situação de saúde. No Brasil, as OEB têm mais de 450 voluntários da área da saúde participando, já tendo oferecido 10.000 exames médicos no Brasil e doados 2.000 óculos aos atletas. Muitos eventos realizados pelas OEB contam com ações do Atletas Saudáveis.
- O programa *Fitness* busca orientar as pessoas com deficiência intelectual a praticarem atividades físicas para melhorarem a saúde e incentivarem seus familiares a praticarem atividades físicas visando à melhora de sua condição física geral e saúde pessoal. Trata-se de conscientizar a população a se manter ativa, com orientação sobre hidratação adequada e bons hábitos alimentares.

- A Rede de Apoio Familiar é um programa voltado ao fortalecimento do atleta com a família para que esta tenha uma melhor interação com o público-alvo do programa. São promovidas atividades inclusivas e assistência, interferindo positivamente na vida do atleta.
- O MATP (*Motor Activity Trainig Program*), é um Programa de Treinamento de Atividade Motora voltado especificamente aos atletas com comprometimentos severos, que necessitam um maior amparo e, geralmente, têm muito menos oportunidades. O programa conta com adaptação de jogos e esportes, bem como regras adequadas às possibilidades dos atletas. Estes não competem nos eventos oficiais, mas sim, participam de Festivais e atividades recreativas.

Em suma, esses são os programas que compõem os pilares da Special Olympics International (SOI) e que acontecem também nas Olimpíadas Especiais Brasil (OEB).

GINÁSTICA RÍTMICA (GR)

A Ginástica Rítmica (GR) é um esporte praticado por mulheres, o qual prioriza os movimentos corporais leves, porém com dinamismo, harmonia e amplitude. Nesse esporte, expressa-se a beleza e a plasticidade da ginasta na execução dos exercícios realizados com virtuosismo acompanhado pelos aparelhos: arco, bola, corda, fita e maças. Os elementos corporais (giros, saltos, saltito, equilíbrios, acrobáticos e pré-acrobáticos), são sempre acompanhados por músicas em sequências apresentadas individualmente ou em conjunto de cinco ginastas (SARÔA, 2005).

Atuando com a GR, as Olimpíadas Especiais Brasil têm o propósito de garantir o bem-estar de pessoas com deficiência, bem como o direito de acesso ao esporte, um conceito que visa conceder a todos as mesmas oportunidades de desfrutar das inúmeras vivências e benefícios da prática esportiva. Porém, uma das barreiras para tal direito reside nos

estereótipos alimentados pelos parâmetros de normalidade, os quais são empregados para a promoção de medidas de segregação, o que segue o sentido oposto à inclusão como proposta do esporte em geral.

Como forma de assegurar um melhor aproveitamento na prática esportiva, o cuidado que as técnicas das OEB têm para com as ginastas ao iniciar esta modalidade é muito detalhado, como se pode notar em um dos relatos coletados nesta pesquisa, cedido por Denise Guimarães, técnica, professora (treinadora), da equipe de ginástica rítmica do PROESA (Programa de Esportes Adaptados da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer da cidade de Limeira -SP:

Existe todo um contexto na verdade, eu nunca parto do nado, a gente olha a atleta aluna, com a bagagem que ela traz anteriormente, nada começa do zero. Todas elas, trazem muito das vivencias e bagagens anteriores, exemplo destas três ginastas a Erika, a Ana, a Luiza que já praticaram ginástica na escola, a Ana sempre fez dança adaptada no “Downs dance”, o que elas não têm quando veem para GR é o manejo dos aparelhos, elas têm a experiencia de dança, GPT, o material, os 5 aparelhos, são novidades para elas, enquanto os elementos corporais, exemplos giros, equilíbrios, os gestos dos braços, elas já conhecem. Os aparelhos são tudo novidades, elas se encantam com a fita, arco. então, é necessário que eu faça esta avaliação diagnóstica de conhecer esse histórico anterior delas. (Deise Guimarães).

Seguindo-se tal linha, afirma-se que a caracterização do esporte é a atividade física competitiva com regras e objetivos bem definidos, exercida profissionalmente, de maneira recreativa ou para melhorar a saúde. Estes são alguns dos objetivos buscados por quaisquer pessoas, o que não se aplica apenas às suas limitações, ou seja, a ideia de segregação não existe no conceito do esporte. Ainda de acordo com a técnica Denise Guimarães:

A evolução da GR na Olimpíadas Especiais elas competem de acordo com o nível e sempre há ginastas que nunca vão passar de nível porque não há uma compreensão corporal e de manejos, e elas acabam ficando sempre no mesmo nível. Só é possível conseguir trocar de nível com a evolução técnica. Mas o ponto alto e importante das Olimpíadas Especiais é que elas são valorizadas e reconhecidas em seus níveis. (Deise Guimarães).

De acordo com o relato da professora, é possível perceber que as regras das OEB favorecem a todas as atletas, valorizando cada qual com suas limitações. Sobre isso, a atleta Érika Raiza Coimbra (ginasta do PROESA) conta:

Faz 5 anos que já to na GR, eu gosto muito de ver meus amigos, fico muito feliz de ser uma atleta, a dança é para tudo. Eu me sinto importante quando o público levante e me aplaude. Gosto das posturas, das poses e os aparelhos que mais gosto são maçã e arco. (Érika Raiza Coimbra).

Figura 4. Ginasta Erika Raiza Coimbra



Fonte. Beraldo e Souza (S.A.)

A inclusão da pessoa com deficiência é instituída pela Lei nº13.146/2015 e assegura condições de igualdade e às liberdades

fundamentais, visando à inclusão social e cidadania. Para tanto, compreende-se que o esporte é a melhor escolha, pois, por meio dele, é possível encontrar motivação, força, socialização e qualidade de vida. De acordo com o relato da ginasta Erika Coimbra, o esporte transforma:

Eu viajei para fora, fui pro Panamá, competir e ganhei 5 medalhas. Arco, corda, maça e fita, de ouro foi a maça. Tinha que acordar cedo, arrumar cabelo, arrumar a bolsa, colocar collant, tomar café, não pode comer muito bolo. Aí vamos de ônibus e chega a hora que eu gosto, que eles me aplaudem! (Erika Coimbra).

Figura 5. Ginasta Erika Coimbra



Fonte. Arquivos de Denise Guimarães

Como se pode ver, é com o corpo com deficiências e peculiaridades que as atletas de GR expressam suas emoções, pelos gestos e movimentos, se conectando e comunicando com ele, o outro e o mundo.

Poderíamos afirmar que o esporte, em interação com esse corpo, oferece novos campos de possibilidades, como condições de encontro e influência mútua, algo agindo sobre outra coisa e algo sendo afetado por outros elementos. São efeitos sensíveis e motores, gerando ampliação de suas práticas comunicativas. Não se pode negar, portanto, a relevância de tais interações para esses corpos, como bem destacado no relato oferecido pela ginasta Ana Nellei de Michielli Meyer:

Eu comecei a GR on line, não foi tão difícil como eu imaginei, eu imaginei algo inacreditável. Muda a vida da pessoa mesmo, muda o corpo. A gente aprende a saltar, a virar e é isso que eu quero. Eu confio na Denise, minha professora, ela é o máximo. Não foi tão difícil fazer on-line, porque a gente podia ver os amigos, não ficava sozinha. Foi uma experiência muito boa, uma experiência gostosa. Agora eu já to (sic) indo na quadra. (Ana N. M. Meyer).

Figura 6. Ginasta Ana Nellei de Michielli Meyer



Fonte. Arquivos de Denise Guimarães

Os esportes aprimoram o potencial de exploração dos movimentos corporais. Esta talvez seja uma das mais ricas contribuições dos esportes, principalmente para os deficientes, e tem sido o ponto de partida deste trabalho. As coreografias de ginástica rítmica visam o equilíbrio e a harmonia, resultantes de elementos que combinam ballet, dança, plasticidade, leveza e fruição. As possibilidades de criações coreográficas, utilizando diversos movimentos juntamente com os aparelhos da GR, são os eixos e as razões de nossos estudos, que oferecem um olhar para dentro, uma reflexão sobre o CORPO. Nossos corpos que estão sempre imersos na continuidade dos processos.

Todo processo é intrinsecamente inacabado (SALLES, 2011). Tomando a continuidade do processo e a incompletude que lhe é inerente, há sempre uma diferença entre aquilo que se concretiza e o projeto que está sempre por ser realizado. Onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível. Esta relação entre o que se tem e o que se quer, se reverte em contínuos gestos aproximativos.

Os documentos de processos (anotações, registros audiovisuais, diários etc.) mostram a continuidade da criação, materializada nas referências a incansáveis alterações das obras que, sob a perspectiva semiótica, geraram a discussão sobre o inacabamento do processo. A constatação de que o processo criador é sempre inacabado é, portanto, estreitamente ligada à conceituação da criação como processo sógnico (PEIRCE, 1985) e, portanto, contínuo, que olha para todos os objetos de nosso interesse - seja um artigo científico, uma coreografia, uma aula - como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. Relativiza-se, assim, a noção de arremate como uma forma única possível e perfeita e, à pessoa que cria, gera o desejo de sair em busca de novas possibilidades para suprir aquelas não satisfeitas, expresso na ginástica rítmica na busca por diferentes e inovadoras composições coreográficas.

Pensando, ainda, sobre os processos no campo da geração de novas possibilidades, trazemos o conceito de criação como rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantêm. Nesse caso, a rede aumenta sua complexidade à medida que novas relações são estabelecidas. As interações entre as redes de criação e as multiplicidades, são responsáveis pela proliferação de novos caminhos, pois interrompem o fluxo de continuidade e geram uma rede de possibilidades para o desenvolvimento de novas propostas.

Ao adotarmos o paradigma da rede, estamos pensando o ambiente das interações, dos laços, da interconectividade, dos nexos e das relações. A interação é, portanto, uma das propriedades fundamentais do conceito de criação como rede (SALLES, 2006). As possibilidades criativas de

cada pessoa são uma construção que se dá na relação com o mundo e com a experiência com os outros, o que é extremamente importante para as pessoas com deficiência. A criação é sempre estimulada por meio das interações entre os integrantes do grupo e do coreógrafo, por meio de trocas de experiências, compartilhamentos, ideias, interação social, vivências, exploração de movimentos. Interações essas que geram uma infinidade de possíveis coreografias, tecendo novas redes de conexões.

Tal processo de criação sob os olhares dos técnicos/ginastas e suas composições coreográficas é elaborado em sintonia com as ideias dos atletas. Este percurso contém a sequência de possibilidades para o início da criação de uma nova coreografia, como se pode ratificar no depoimento de Denise Guimarães, treinadora da equipe de ginástica rítmica do PROESA de Limeira/SP:

Todo final da aula, elas têm o momento de criação, até para que as aulas, não fiquem desgastante e elas não se desanimem, desmotivem com as dificuldades dos manejos. Esse tempo é maravilhoso, pois elas criam individualmente, em duplas e grupos movimentos, danças, e o mais importante é que elas se organizam sozinhas de forma livre e descompromissadas de técnicas. (Denise Guimarães).

Nesse sentido, cada prática e aprendizado da GR conta para o desenvolvimento deste público, mas os momentos de criatividade tornam-nas mais capazes de comunicar-se corporalmente com as atletas e o público. Este processo coletivo tem como alicerce o diálogo entre os técnicos por meio de suas ideias e sentimentos, respeitando o limite e as diferenças de seus atletas com deficiência.

Ainda com relação ao diálogo, é possível que conflitos que aconteçam, como em qualquer ambiente coletivo, mas, na especificidade dos deficientes intelectuais e/ou físicos, é preciso atenção ao tempo individual. Ainda de acordo com a treinadora Denise Guimarães, trata-se de um processo importante também para a definição das características de cada personalidade:

É um momento gostoso e rico, pois elas vão construir com seu corpo, com sua mente buscando nas bagagens que elas possuem anteriormente, suas vivências, elas trazem muito dos seus momentos lá de fora, e nessas horas eu começo a ver os novos movimentos aprendidos surgirem, sendo inseridos nesta criatividade, misturado com o que elas falarem com o corpo, mostrar seus sentimentos. É muito emocionante. É claro a evolução delas, vai da particularidade de cada uma delas, tem ginastas que são muito tímidas, introvertidas e acabam só olhando e repetindo o que as colegas fazem, mas tem alunas que são líderes. Essas três ginastas elas criam sozinhas. Em relação a evolução, eu sinalizo dois pontos importantes, essa parte da criação vai depender da personalidade de cada uma, ela vai se soltando com as amigas, depende a dupla que ela escolhe para criar, também é relevante na criação.” (Denise Guimarães).

O ritmo quando trabalhamos com esse público é muito importante, pois funciona em tempo e dinâmicas orientados pelo próprio praticante, que requer cooperação e, algumas vezes, muitas repetições para memorização e diversificação de estratégias em frentes de trabalho. Exemplos claros, na Ginástica Rítmica, destas frentes é a condução do ensaio com as atletas exatamente como acontecerá no dia do evento/campeonato/apresentação. Elas têm que ter clareza, e não só imaginação, quando ao lugar em que estarão o público e a mesa de arbitragem, além de estabelecer por onde elas entrarão e sairão.

Esse tipo de aprendizado é outro exemplo do quanto o tempo e o ritmo de aprendizagem das atletas de GR podem ser mais lentos e o quanto precisamos ser cuidadosos e minuciosos ao ensiná-las, questões também reiteradas no depoimento de Denise Guimarães:

Falando sobre o aspecto estrutural da aula de GR, nos primeiros momentos elas tem que conhecer os aparelhos, explorarem, ter o contato, criarem, brincarem com esta novidade. Outro aspecto importante nas aulas, é elas

terem conhecimento dos nomes dos manejos, gravarem. É importante ensinar os nomes corretamente dos exercícios obrigatórios da GR. Citando o momento específico da ginástica rítmica, eu organizo as aulas da seguinte forma: elas chegam, alongam, fazemos barra, para elas aprenderem corretamente as posturas, os gestos, as poses, da GR, até chegar o momento com a vivência dos aparelhos, aprender a ouvir a música, entrar no ritmo. Tudo isso, é uma etapa gigantesca, respeitando o tempo de cada uma. O ritmo de aprendizagem é muito mais lento. (Denise Guimarães)

Com relação à sequência de trabalho, pode-se verificar que o aprendizado começa a partir da base motora com o caminhar, correr, saltitar. As técnicas persistem em estimular as atletas ao aprimoramento dos movimentos, de modo a atingir leveza e graciosidade, incluindo aos poucos os elementos corporais da GR. Os materiais são inseridos de forma lúdicas e as ginastas aprendem os manejos no seu tempo, enquanto os exploram e manuseiam cada vez mais na rotina dos treinos. Também são trabalhados materiais alternativos e elas são incentivadas a criarem coreografias para se libertarem ritmicamente.

As séries obrigatórias, ou rotinas, são aprendidas calmamente e por partes. Primeiramente, a responsável técnica ensina o exercício de maior dificuldade isoladamente. Após uma série de treinos desse mesmo exercício, dá-se início ao trabalho com a rotina parte a parte. Para atingir-se esse estágio, é necessário dispô-las espacialmente tal como seria feito no exato local de competição, o que deve ser assegurado em todos os treinos. É um aprendizado lento (variando de semanas a meses), pois as rotinas são complexas para as ginastas e requerem muitas repetições.

Todo o trabalho é realizado dentro do ritmo das ginastas, são propostas diversas maneiras de incentivo, de responsabilidade para que elas assimilem todas as rotinas e movimento obrigatórios da ginástica rítmica. Uma excelente contribuição a elas ocorre quando são convidadas a se apresentar e ensinar rotinas ou movimentos nas escolas e na Faculdade Ciências do Esporte (FCA/Limeira). Com tais parcerias, além de ganha-

rem confiança, se sentem parte importante do trabalho, não sendo vistas, nesse momento somente como ginastas, mas também, como se vê no relato da ginasta Ana Nellei de Michielli Meyer (reproduzido a seguir), como professoras: “Eu e a Erika já fomos até professora. Fomos com a Denise dar aula em escolas e até lá na faculdade da Unicamp-Limeira, ensinamos as crianças e os adultos a fazerem a rotina, e fizemos tudo sozinhas”.

Figura 7. Ginasta Ana Nellei de Michielli Meyer, da equipe PROESA (Limeira/SP), ensina corda na escola



Fonte. Arquivos de Denise Guimarães

Figura 8. Ginasta Erika Raiza Coimbra, da equipe PROESA (Limeira/SP), ensina arco na Faculdade Ciências do Esporte (FCA/Limeira)



Fonte. Acervo Pessoal de Denise Guimarães

De acordo com sua equipe de ginastas com suas deficiências específicas, as técnicas decidem quais são as atividades adequadas no processo de aprendizagem das rotinas de competição. Isso se deve também à importância de se usar o potencial da sensibilidade da criação destas ginastas, as quais, coletivamente, nos “permitem envolvermos na luminosidade que a vida nos conduz” (SARÔA,2019) em meio a um processo complexo que exige esforço.

Recorremos ao relato de De Masi (DE MASI apud SALLES, 2017, p. 61) sobre sua visita a uma exposição dos documentos do processo criação de *Les Demoiselles d’Avignon*, de Picasso. Na ocasião, havia obras de uma grande diversidade de artistas que fizeram parte de suas redes da criação. A todos esses diálogos artísticos, somavam-se muitos esboços e desenhos preparatórios, bem como 16 cadernos nos quais o artista registrou, a cores e em preto-e-branco, as inúmeras ideias de cabeças, braços, olhos e posturas de tudo que é tipo, que depois para a grande tela de 1907.

De Masi (2017) fala de sua nova relação com a tela depois de percorrer esse longo itinerário pelas salas do museu e pelo processo criativo do artista, constando que “fica evidente que uma obra criativa não representa um ponto de partida, mas sim um ponto de chegada, não é uma intuição instantânea, mas o resultado de um itinerário e cansativo” (DE MASI apud SALLES, 2017, p. 61). Além dessa reflexão sobre o valor do percurso, é também mencionada importância a busca por instrumentos e técnicas adequadas a seu propósito.

O valor do processo e o cuidado com a escolha dos instrumentos são parte fundamental dos treinos de GR das ginastas com deficiência. O processo de criação é contínuo, sempre inacabado e não linear; mesmo ao final, o resultado impulsiona e inspira novas criações a partir da interação entre os sujeitos envolvidos na criação daquele grupo.

Dessa forma, está sempre disponível uma das maiores riquezas do ser humano: a sua criatividade, o criar constante. A criatividade implica numa força crescente e se alimenta dos próprios processos

criativos por meio dos quais ela é realizada. Criar representa, então, uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer – constitui a própria realidade. Tal experiência é capaz de despertar sentidos no próprio sujeito de aprendizagem, como se pode perceber no relato da ginasta Luiza Schenker de Luca, da equipe PROESA de Limeira.

É muito bom quando a gente cria, eu me sinto muito bem! A gente pega cada uma o seu aparelho. Eu juntei a dança, a ginástica e várias coisas, é mais fácil a dança, aí eu invento com passos de ballet e faço uns movimentos. Não é fácil montar as danças, tem que ter muitas ideias, muitas memórias, muitos movimentos, é um pouco difícil, mas eu adoro. (Luiza *Schenker de Luca*).

Figura 9 – Ginasta Luiza Schenker de Luca, da equipe PROESA (Limeira/SP)



Fonte: acervo pessoal de Denise Guimarães

O importante de todo este trabalho é tratar este público com naturalidade, respeito e consideração, respeitando a faixa etária, sem subestimá-las ou mesmo vitimizá-las. Algumas pessoas com deficiência dizem que gostariam de ter uma vida “normal”, mais real, pois sentem falta do olhar, do tratamento, do toque, do que elas consideram ser natural para as pessoas sem deficiência. Porém, a falta de promoção na interação das pessoas com e sem deficiência e de conscientização

coletiva acaba sempre ficando em segundo plano. Isso ocorre em razão de uma estrutura social discriminatória, em particular com relação às pessoas com deficiência, as quais são privadas do pleno exercício dos seus direitos. A falta de (re)conhecimento das capacidades dessas pessoas (re)produz a exclusão e faz com que deficiência seja considerada um problema para a sociedade.

As ginastas nas OEB, quando praticam a modalidade GR, trabalham todas as possibilidades de criação, ritmo de treino e rotina, o que é extremamente importante para que seja possível cumprir com seus deveres. De acordo com LEITE (2008), “Muitas meninas com Deficiência Intelectual, quando estimuladas, se identificam com a Ginástica Rítmica por ser uma arte dinâmica, criativa e natural que envolve: Movimento corporal, Manejo de Aparelho e Música” (LEITE, 2008).

Em consonância com a filosofia da *Special Olympics*, que é centrada no atleta, a segurança é a principal preocupação quando estabelecidas as regras esportivas. O estabelecimento das diretrizes internacionais para a *Special Olympics* e as rotinas obrigatórias da ginástica garantirão que as atletas sigam uma progressão adequada de aprendizagem de habilidades. Isto irá reduzir a incidência de lesões e permitirá que as atletas que realizam de forma segura todas as habilidades em um nível específico de rotinas obrigatórias possam competir nesse nível. Em geral, a concorrência nas rotinas opcionais foi limitada a apenas ginastas de nível avançado.

A ginástica rítmica, sendo uma atividade rítmica expressiva, mostrou-se muito relevante para este público, pois a prática torna-se uma forma de expressão sentimental e autoconhecimento através dos gestos e diferentes ritmos. As atletas se permitem explorar o seu corpo e suas capacidades de expressão, trocando experiências e compreendendo que, por meio dos gestos, é possível comunicar seus sentimentos, o que estimula o desenvolvimento criativo e cognitivo, além de abranger laços de amizade, aumentando suas relações sócios-afetivas. Isso está

presente o tempo inteiro na ginástica rítmica. Sobre a questão do gesto, a treinadora Denise Guimarães discorre:

Eu brinco com a Ana, que gesto é esse, não preciso nem nomear, ela já responde “cawboy”, então elas vão associando os gestos e gravando de forma lúdica os nomes dos movimentos, e elas vão brincando com isso, fazendo só gestos e tendo que adivinhar. Tudo corporalmente. Sem maneira rígida, é a forma que elas absorvem o aprendizado, fazendo associações de gestos que elas já conhecem e entenderem que fazem parte dos movimentos obrigatórios da GR. (Denise Guimarães).

CONCLUSÃO

Diante desse amplo relato sobre a relação das ginastas nas Olimpíadas Especiais Brasil, podemos afirmar, sob o ponto de vista dos estudos de processo de criação, que estamos sempre enfrentando a questão da tensão entre limite e possibilidade: liberdade significando possibilidade infinita e limite associado a enfrentamento de restrições (SALLES, 2011). O conhecimento de técnica, por exemplo, seria a verdadeira liberdade. O ator Luis Mello (1993), por exemplo, discutiu sobre o conhecimento da técnica como uma forma de tornar o corpo maleável, para assim ampliar suas possibilidades. Liberdade absoluta é desvinculada de uma intenção e, por consequência, não leva à ação. A existência de um propósito, mesmo que de caráter geral e vago, é o primeiro orientador desta liberdade ilimitada.

Criar livremente não significa poder fazer qualquer coisa, a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Ao contrário, as delimitações são como as margens de um rio pelo qual o indivíduo se aventura no desconhecido. Vemos o ser livre como uma condição seletiva, sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores individuais e sociais de um tempo (OSTROWER, 1978). Nesse sentido, muitos artistas falam da

necessidade de criar obstáculos para que se possa inventar livremente. Assim, pode-se dizer que só é possível agir livremente ao se sacrificar, constantemente, outras possibilidades de liberdade; esta, enfim, constitui-se tanto das escolhas do que se deixa de fazer ou do que não se pode fazer, quanto das escolhas quanto ao que efetivamente acontece.

Limites internos ou externos às coreografias propostas oferecem resistência à liberdade do artista. No entanto, essas limitações revelam-se, muitas vezes, como propulsoras da criação. Não podemos deixar de destacar, no âmbito de nossa discussão, as particularidades do corpo das ginastas. O coreógrafo e as atletas são incitados a vencer os limites estabelecidos pelo indivíduo ou por fatores externos, como regras e datas dos jogos ou delimitação de espaço, só para citar alguns exemplos.

Porém, não há limites para esses corpos, pois toda superação é conquistada e trabalhada. Da forma como essas ginastas absorvem o aprendizado, fazendo associações de gestos que elas já conhecem, dos ritmos e utilizando a criatividade, elas conseguem e conquistam a compreensão desta modalidade, entendendo e associando as suas bagagens aos movimentos obrigatórios da GR.

Em suma, a vida humana reside nos movimentos corporais e estes a torna passível de comunicação, de aprendizagem, de sentir o mundo e de ser sentido. A ginástica rítmica é uma grande oportunidade de atividade para pessoas com síndrome de Down, pois a modalidade oportuniza diversas possibilidades de intervenções corporais, além de trabalhar as habilidades de coordenações motoras, viso-motoras, ritmo e expressão, valorizando, assim, os movimentos para além de suas técnicas e estimulando as ginastas a terem criatividade. Dessa forma, proporciona-se a elas a livre expressão corporal e contribui-se com a formação da consciência corporal.

REFERÊNCIAS

LEITE, E. A.; RODRIGUES, J. L. *Ginástica Rítmica Adaptada-Trajatória e Contribuições*. São Paulo: Phorte Editora, 2013.

MELLO, L. **Depoimento ao Grupo de Pesquisa em Processos de Criação**. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PEIRCE, C. S. **Collected papers**. 8 ed. USA: Harvard Press, 1985.

SALLES, C. A. **Redes da Criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 5 ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

_____. **Processo de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SARÔA, G. R. **A história da ginástica rítmica em Campinas**. 2005, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SARÔA, G. R. AYOUB, E. A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores. **Revista Conexões**, v. 16, p. 414-432, 2018.

SITE SPECIAL OLYMPICS. Disponível em: <https://www.specialolympics.org/about/history/camp-shriver>. Acesso em: 17 dez. 2021.

DISABILITY GYMNASTICS: VESTÍGIOS DE INICIATIVAS FEDERATIVAS PELO MUNDO

Prof.a. Dra. Eliana de Toledo
Prof.a. Dnda. Michelle Ferreira de Oliveira
Prof.a. Mstda. Thais Aguiar Rufino

SOBRE O PONTO DE PARTIDA: UMA EXPERIÊNCIA ESPECIAL

As autoras deste texto possuem um compromisso e experiências plurais com a Ginástica, em seus tipos e contextos de prática, incluindo projetos, pesquisas e ações voltadas para o público de pessoas com deficiência.

Uma destas experiências se inicia no período da Graduação da primeira autora, na década de 1990, com a atuação em projetos de Extensão da Faculdade de Educação Física (FEF), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pessoas com deficiência física, e perpassa por cursos e Congressos da SOBAMA – Associação Brasileira de Atividade Física Adaptada, realizados em parceria com a FEF, tendo numa das edições do evento publicação (TOLEDO; ANTUNES NETO, 1997). Como nesta época a FEF-Unicamp era uma referência sobre o tema da Atividade Física Adaptada, estas experiências inspiraram iniciativas, quando do momento da docência universitária, como a parceria com a *Special Olympics* Brasil e com o PROESA – Programa de Esportes Adaptados da Secretaria de Esporte e Lazer de Limeira (TOLEDO et al., 2017), numa perspectiva de formação profissional dos alunos do curso de Ciências do Esporte, da Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp (FCA-Unicamp) e de empoderamento de jovens ginastas com Síndrome de Down (SD).

As outras duas autoras, residem e estreitam relações vinculadas às ações de extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em

especial, do Projeto Cignus, a partir de iniciativas de turmas voltadas para crianças sindrômicas. Essa ação foi inspirada após a participação do Grupo Ginástico Cignus na XV World Gymnastrada 2015, quando assistiram vários grupos internacionais com SD (BRAGA, 2016). Além disso, ambas vivenciam na prática a inclusão e integração de pessoas com diferentes deficiências em suas turmas de Educação Física Escolar e no Ensino Superior, considerando que, no Estado de Goiás esse processo de inclusão ocorre desde 1999 (PEREIRA *et al*, 2015) e, atualmente, as escolas públicas recebem as crianças sem discriminação e Universidade possui sistema de cotas efetivo.

Como todas as autoras estão envolvidas no contexto universitário, a busca por mais produções sobre a Ginástica Adaptada ou sobre a Ginástica para pessoas com deficiência, foi aumentando, tanto para melhor abordar a temática com os alunos de Graduação e Pós-Graduação (campo do ensino), como para subsidiar nossa atuação no campo da pesquisa e da extensão.

Tendo como ponto de partida o século XXI, e portanto o ano 2000, num levantamento inicial de trabalhos científicos ou relatos de experiência nos eventos de Ginástica realizados no Brasil, à exemplo do SIGARC – Simpósio Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição (SIGARC, 2022), do Fórum Internacional de Ginástica para Todos (FORUMGPT, 2022) e Congresso Nacional de Ginástica para Todos (CONGPT, 2022), não encontramos referência a programas federativos estaduais ou nacionais que atendessem este público.

Estes aspectos fortalecem a importância deste estudo, que objetiva trazer alguns exemplos de projetos e/ou ações de federações nacionais de outros países que visam atender o público de praticantes de ginástica com deficiência.

RETRATOS DAS AÇÕES FEDERATIVAS DE GINÁSTICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao trazer um texto que aborde as propostas federativas internacionais de ginástica para pessoas com deficiência, não poderíamos deixar de trazer alguns retratos³³ do cenário brasileiro, seja pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG), seja por suas federações estaduais.

Estes retratos foram tirados a partir de fontes documentais destas instituições, como seus sites oficiais e/ou suas redes sociais (como Facebook), ainda mais considerando-se que muitas federações estaduais não possuem sites, o que já é uma constatação preocupante neste ensaio fotográfico.

A CBG, em seu site, não traz em seu “Menu” projetos ou ações específicas de ginástica para pessoas com deficiência, e nem como conteúdo de nenhuma de suas abas (A CBG, Modalidades, Documentos, Imprensa, Calendário, Canal de Ética e Fale Conosco). Ou seja, não foi possível localizar sobre o tema, nenhum documento, nenhum evento no calendário, nenhuma notícia, orientação ou normativa.

Ao abrir as abas de cada uma das modalidades oficiais (GACRO, GAE, GAF, GAM, GR, GTRA, GPT), também não foi encontrada nenhuma proposta ou ação específica para este público, principalmente na GA e GR que são áreas que possuem uma maior trajetória histórica na CBG e no país; e nem na GPT, que dada suas características, poderia contemplar de forma mais incisiva a inclusão de pessoas com deficiência. O Regulamento Geral também não contempla algum parágrafo ou diretriz que aborde a participação deste público como atletas/ginastas e/ou nos eventos das modalidades.

Segundo o mesmo site da CBG, há no início de 2022 cerca de 24 federações estaduais, com dados primários, dentre eles o site. Naquelas nas quais não havia a informação sobre o site, as pesquisadoras buscaram informações pela rede social Facebook.

³³ Utilizamos o termo “retratos”, pois não se trata de um estudo adensado, uma vez que o cenário federativo brasileiro não é o foco deste texto. No entanto, entendemos sua importância, tanto para introduzir o tema, quanto para trazer paralelos mais adiante, ao final do texto.

Nos sites que havia mecanismos de busca, foram incluídas as palavras: deficiente, deficiência, adaptada, inclusão. E na rede social Facebook, foram analisadas todas as imagens e notícias postadas no “feed”, portanto, fixas e não temporárias (como os “stories”). Realizando um primeiro levantamento nas plataformas digitais das 24 federações estaduais brasileiras, obtivemos o seguinte cenário:

Quadro 1. Cenário das Federações Estaduais brasileiras e ações para pessoas com deficiência

FEDERAÇÃO	ESTADO	FONTES	AÇÕES ESPECÍFICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Federação Alagoana de Ginástica	AL	https://fagin.org	Não encontradas
Federação Amazonense de Ginástica	AM	www.feginamazonas.com.br	Não encontradas
Federação Bahiana de Ginástica	BA	www.federa-caobahianagimnastica.com.br	Não encontradas
Federação Brasiliense de Ginástica	DF	www.fbginastica.com.br	Não encontradas
Federação Cearense das Ginásticas	CE	Facebook	Não encontradas
Federação Espírito Sato de Ginástica	ES	www.fesg.com.br	Não encontradas
Federação Goiana de Ginástica	GO	Não possui site e nem Facebook	Não encontradas
Federação Maranhense de Ginástica	MA	Facebook	Não encontradas

Federação Mineira de Ginástica	MG	Facebook	Não encontradas
Federação de Ginástica do Mato Grosso do Sul	MS	Facebook	Não encontradas
Federação Paraense de Ginástica	PA	Facebook	Não encontradas
Federação Paraibana de Ginástica	PB	Não possui site e nem Facebook	Não encontradas
Federação Paranaense de Ginástica	PR	www.fprginastica.com.br	Falha ao abrir a página
Federação Paulista de Ginástica	SP	www.fpginastica.com.br	Não encontradas
Federação Pernambucana de Ginástica	PE	Não possui site e nem Facebook	Não encontradas
Federação de Ginástica do Piauí	PI	Facebook	Não encontradas
Federação de Ginástica do Estado do Rio de Janeiro	RJ	www.ginasticario.com.br	Não encontradas
Federação Norteriograndense de Ginástica	RN	Não possui site e nem Facebook	
Federação Rondoniense de Ginástica	RO	Facebook	Não encontradas
Federação Roraimense de Ginástica	RR	Facebook	Não encontradas

Federação de Ginástica Artística, Rítmica, Trampolim, Aeróbica e Acrobática do Rio Grande do Sul	RS	www.frginastica.com.br	Falha ao abrir a página
Federação de Ginástica de Santa Catarina	SC	www.fgsc.com.br	Não encontradas
Federação Sergipana de Ginástica	SE	www.fsginastica.wixsite.com/sergipe	Não encontradas
Federação de Ginástica do Tocantins (site da CBG) Federação Tocantinense de Ginástica (Facebook)	TO	Facebook	Não encontradas

Fonte: As autoras

O primeiro retrato a se analisar, refere-se à necessidade da melhor e maior disponibilidade de informações pelo site da CBG, especialmente sobre suas federações estaduais. Alguns desafios foram enfrentados logo no início de nossa busca, porque:

- Algumas federações possuem sites e estes não estavam sinalizados no site da CBG;
- As redes sociais não foram informadas e poderiam ser, facilitando o contato e o conhecimento das ações destas federações pela população em geral, sobretudo os interessados na área, do próprio estado ou não (treinadores, ginastas, clubes, associações, pesquisadores, patrocinadores, poder público etc.). Principalmente se pensarmos que atualmente as redes vem sendo canais muito efetivos de comunicação e informação com várias gerações e perfis institucionais, conforme sinalizado por Furtado et al (2021);

- Alguns sites não estão abertos ou não existem mais, o que evidencia que estes endereços não vêm sendo atualizados ou checados pela CBG;
- E identificou-se ainda uma divergência acerca do nome de uma das federações, no caso do Estado do Tocantins, havendo uma nomenclatura no site da CBG e outra na rede social da referida federação.

O segundo retrato refere-se à forma e aos tipos de informação disponíveis nestas plataformas. Em relação aos sites, há uma grande variedade de “menus” e formas de disponibilização das informações, em sua maioria não muito claras para o acesso ou busca, o que também dificultou nossa pesquisa. No entanto, salientamos que, deve haver autonomia para as federações gestarem suas plataformas digitais, assim como, geralmente, a gestão das federações por vezes não possui recursos para investir nestas plataformas ou possui um modelo de gestão ainda caseiro. Assim, valorizamos as federações que possuem sites, algo considerado por nós como muito importante para uma política de transparência e divulgação do trabalho por elas realizados, colaborando para o cumprimento de seus respectivos objetivos estatutários de promoção da Ginástica, e infelizmente identificamos em nossa pesquisa que mais da metade das 24 federações não possui site. E em relação às informações disponibilizadas no Facebook, estas são poucas e muito rasas, havendo muitas fotografias de eventos (competições), algumas de cursos e participação dos gestores, ginastas e/ou treinadores(as) em eventos nacionais e internacionais.

O terceiro retrato refere-se ao vazio. Infelizmente uma parte (quase 20%) das federações não possui nenhuma plataforma digital de compartilhamento de informações sobre o que realizam. Assim, não obtivemos informações dos estados de Goiás, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. E fomos informados que a Federação do Mato Grosso está se constituindo neste início do ano de 2022, por isso ainda não presente no site da CBG e nem em plataformas digitais.

Finalmente, o quarto e maior retrato, refere-se ao tema deste estudo, na busca por ações voltadas para pessoas com deficiência.

Um retrato de uma enorme ausência, que também tem uma grande importância. Esse tema, esse público e/ou esta forma de desenvolver a Ginástica não vem sendo contemplada pelas federações de forma específica. Não foram encontrados cursos para este fim, competições ou festivais, comitês, homenagens, destaques em fotografias ou notícias.

Pode ser que pessoas com deficiência possam ter sido contempladas em festivais de Ginástica para Todos (GPT), por exemplo, mas como bem ressalta Carbinatto, Massaro e Toledo (2016), grande parte das federações estaduais não possui o comitê de GPT e algumas que possuem quase nada desenvolvem. De todo modo, fotografias e informações sobre essa possibilidade não foram encontradas nesta primeira varredura, mas o estudo de Bahu, Mattos e Carbinatto (2016) indica que, das 22 federações estudadas à época, somente houve uma alusão a participação de pessoas com deficiência num Regulamento de Ginástica para Todos. Ressalta-se que, essa ausência pode evidenciar que estas ações não vêm ocorrendo, e/ou que não foram consideradas relevantes para serem registradas nestas plataformas, mas acreditamos muito mais na primeira hipótese.

O cenário brasileiro, tanto da CBG como das federações estaduais, é lamentável e ainda precário no que diz respeito à proposta de ações específicas e/ou inclusivas voltadas para pessoas com deficiência. Um cenário que reflete também uma série de aspectos culturais, políticos, educacionais e esportivos no país, com ações, projetos e/ou programas (públicos e privados) ainda pouco voltados para este público, com pouco atendimento e oferta de programas, e ainda cerceadas por um grande preconceito, que ocasiona muitas vezes a privação de seus direitos como cidadãos, incluindo o acesso ao esporte e ao lazer.

Sobre o mapa da busca nas federações nacionais de outros países

Este estudo se caracteriza como documental, que “[...] recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico[...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 6).

O universo da pesquisa foi composto por todas as regiões ou continentes do globo terrestre, e a amostra foi composta pelas

federações de ginástica de alguns países nestes continentes, a partir dos seguintes critérios:

- Trabalhos de pós-graduação que estudaram programas de federações de ginástica, como a de Nunomura (2001) e de Bento-Soares (2018);
- Federações que organizam, apoiam e/ou participam de eventos científicos e/ou pedagógicos da área, como: Portugal (Congresso Nacional de Ginástica); Alemanha (*International Freiburg Gymnastics Congress*); Japão (*International Forum on Gymnastics Sciences*); e Brasil (Fórum Internacional de Ginástica para Todos; Simpósio Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição);

Figura 1. Logomarca de eventos de ginástica



Fonte: Arquivo dos eventos

- Federações nacionais participantes de eventos com caráter científico e/ou pedagógico, organizados pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), como o *Gymnastics for All Colloquium* e a *World Gymnaestrada* (workshops e painéis científicos).

Figura 1. Logomarca FIG e World Gymnaestrada



Fonte: Arquivo dos eventos

Os sites disponibilizados no site da FIG também subsidiaram essa pesquisa, sendo que foram acessados todos os links disponibilizados da: União Europeia de Ginástica (UEG), União Pan Americana de Ginástica (UPAG), Federações da África e da Oceania. Além de, uma busca por países que não estavam na listagem da FIG.

Ao todo, foram analisados 121 países, sendo: 45 países da Europa, 30 países da América, 25 países da África, 9 países da Oceania. Desse total, 63 não possui nenhum tipo de ação descrita em seus sites voltadas para pessoas com deficiência, quer seja nos menus ou em redes sociais, quer seja por meio de programas, ou ainda, por ações realizadas em eventos específicos e 30 países não possuem sites ou registros no facebook ou redes sociais, totalizando 93 países sem informação sobre ginástica e deficiência, cerca de 83,5% da amostra pesquisada e 12 Federações Nacionais possuem informações sobre ginástica e deficiência em seus sites.

Tal qual o cenário encontrado no Brasil, acerca das federações estaduais, os sites pesquisados, em geral, não apresentam uma organicidade, uma estrutura, mesmo um padrão estético ou mecanismos de busca que facilitem o acesso às informações.

Diante desta primeira busca é que chegamos à nossa amostra, com 12 Federações Nacionais. No site institucional de cada uma dessas federações nacionais, objetivamos identificar a existência de:

- Comitês especificamente voltados para o atendimento ao público especial (“*disability*”) ou programas transversais (envolvendo todas as ginásticas) voltados para este fim;
- Eventos específicos para este fim ou mais abrangentes, possibilitando também a participação deste perfil de público;
- Ações pontuais específicas para o atendimento a este público, ou mais generalistas, que promovam a inclusão.

A análise dos dados se deu pela identificação da incidência ou ausência de ações federativas, e foram organizadas a partir da dimensão geográfica continental.

DESCOBRINDO OS CAMINHOS DAS FEDERAÇÕES NACIONAIS PELO MUNDO

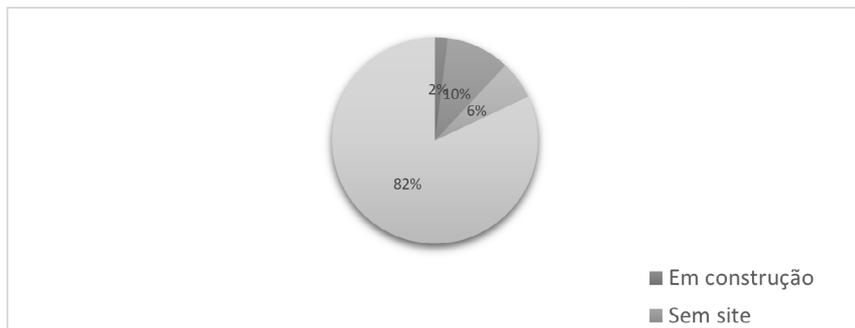
Apresentaremos dados das federações nacionais investigadas, mostrando alguns caminhos que trilharam para a promoção de ações para pessoas com deficiência, a partir de uma estrutura continental: Europa, América, África, Ásia e Oceania.

União Europeia de Ginástica e Federações Nacionais da Europa

A União Europeia congrega 50 federações nacionais de ginástica (<https://www.europeangymnastics.com/page/member-federations>). A partir de busca no site da União Europeia, não foi possível identificar nenhuma menção a ações para pessoas com deficiência, quer seja por meio de comitês, cursos ou eventos específicos.

Na busca nos sites das 50 Federações, encontramos como cenário: 1 federação que o site se encontra em construção; 3 federações que utilizam a plataforma do Facebook como espaço de comunicação; 5 Federações que não possuem site ou utilizam plataformas para comunicação.

Gráfico 1. Plataformas digitais das Federações Nacionais Europeias



Fonte: As Autoras

Das Federações que possuem sites oficiais, apenas seis fazem menção à Ginástica inclusiva, por meio de linhas ou programas específicos criados para o público com deficiência ou por meio de cursos e/ou eventos, ou seja, um percentual de 15% das federações europeias aborda a temática “ginástica e deficiência” em alguma perspectiva em seus sites.

Entre as Federações que ofertam ações, uma delas apresenta em seu site apenas cursos e discussões/notícias; duas apresentam um formato de programa para atendimento ao público com deficiência, incentivando especialmente à oferta de atividades; três possuem um formato com maiores informações, inclusive sobre suporte e adaptação de espaços para os ambientes, além de formação para os treinadores, sendo mencionado ainda algumas atividades competitivas ou com premiação.

Quadro 2. Cenário da União Europeia de Ginástica (UEG) – Federações com ações Específicas para pessoas com deficiência

FEDE-RAÇÃO	PAÍS	FONTE	AÇÕES ESPECÍFICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Federação de Ginástica da Finlândia	Finlândia	https://www.voimistelu.fi/harrastus/erityisryhmille/	Hobby para grupos especiais Formação para treinadores; Olimpíadas especiais de GR
Federação de Ginástica da Grã-Bretanha	Grã-Bretanha	https://www.british-gymnastics.org/clubs/gymnastics-for-all-activities/inclusive-gymnastics	Programa de Ginástica Inclusiva, Suporte para clubes e treinadores; workshops; Guia de Deficiência; Documento de apoio a inclusão para clubes; Embaixadores; Estudos de Caso
Federação de Ginástica da Noruega	Noruega	https://gymogturn.no/greener-og-aktiviteter/konkurranseregner/paraturn/om-paraturn/	Paraturn - Ofertas de atividades para crianças e jovens com deficiência
Federação Portuguesa de Ginástica	Portugal	https://www.ginastica.org/gpt	Duas linhas dentro da GPT: Ginástica Solidária Ginástica Adaptada - Cursos e eventos
Federação de Ginástica da Suécia	Suécia	https://www.gymnastik.se/Verksamheter/Paragymnastik/	Paragymnastik - Ofertas de atividades para crianças e jovens com deficiência
Federação de Ginástica da Irlanda	Irlanda	https://www.gymnasticsireland.com/programmes/gymable	Ginástica Inclusiva Programa de eventos; Formação de treinadores; Projeto de inclusão do clube; Programa Embaixador; Dia da Deficiência; Política de Inclusão de Deficiência; Recursos; Recursos de vídeo; Esquema de Credenciamento de Clubes; Esquema de premiação de ginastas

Fonte. As autoras

A UNIÃO PAN AMERICANA DE GINÁSTICA AS FEDERAÇÕES NACIONAIS

O União Pan Americana de Ginástica (UPAG) conta com 30 federações afiliadas (<https://upag-pagu.com/nosotros/>). Em uma consulta no site oficial não foi possível encontrar quaisquer eventos ou programas realizados pela união específicos para esse público, com isso foi necessária realizar uma consulta às federações de forma individual para conferir de modo mais particular.

Na América do Norte, das seis federações encontradas (Bahamas, Bermudas, Canadá, Estados Unidos, Ilhas Cayman e México), apenas foram encontradas ações desenvolvidas no Canadá e Estados Unidos, porém, em ambos, as atividades eram propostas por clubes federados apoiados pelas federações, e não necessariamente ações das federações em si. Na América Central, não foram encontrados dados suficientes que mostrassem ações relacionadas diretamente à deficiência, inclusive algumas federações não possuem site oficial ou desenvolvem a GPT como uma de suas vertentes.

Na América do Sul, serão consideradas onze federações, afinal a Confederação Brasileira de Ginástica foi abordada em um tópico exclusivo, serão elas: Argentina, Aruba, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Mesmo contando com um quantitativo e território maiores, não houve diferença em relação a América Central, pois ainda há federações que possuem sites oficiais, apenas redes sociais e do mesmo modo não foram encontradas ações voltadas para as pessoas com deficiência nesta parte do continente.

Quadro 3. Cenário da União Panamericana de Ginástica – Federações com ações Específicas para pessoas com deficiência

FEDERAÇÃO	PAÍS	FONTE	AÇÕES ESPECÍFICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Ginástica Canadá	Canadá	http://www.gymcan.org/	
Ginástica Estados Unidos da América	Estados Unidos da América	https://www.usagym.org/	Special Needs - um programa de ginástica específica para crianças com deficiência. Treina mentores/professores, possui um regulamento que auxilia clubes a aderirem ao programa e a participarem de eventos específicos de performance e competição. <i>Special Olympics</i>

Fonte: As autoras

A UNIÃO AFRICANA DE GINÁSTICA, O ACESSO À INFORMAÇÃO E A DEFICIÊNCIA

Fundada em 1990 na Argélia, conta hoje com 25 países federados, de acordo com informações encontradas no site da FIG³⁴. Dentre as federações listadas, diversas não constam sites oficiais, e por meio de uma busca mais detalhada foi possível encontrar redes sociais e até mesmo suas páginas oficiais.

São 25 as federações afiliadas à União, e a partir das fontes disponibilizadas de forma virtual foram possíveis encontrar apenas dois eventos realizados nos anos de 2017 e 2018 respectivamente na África do Sul. O primeiro em 2017 foi a organização de um workshop para professores e treinadores, e o segundo em 2018 onde um membro da federação foi convocado a participar de uma formação da FIG em Londres.

³⁴ <https://www.gymnastics.sport/administration/federationsview.php?page=w&ctype=C>

As demais não possuem ou não constam devido a ausência de dados ou de possibilidades comunicativas, pois não possuem sites, apenas redes sociais, e por vezes nem ao menos esse meio de comunicação.

Quadro 4. Cenário da União África de Ginástica – Federações com ações Específicas para pessoas com deficiência

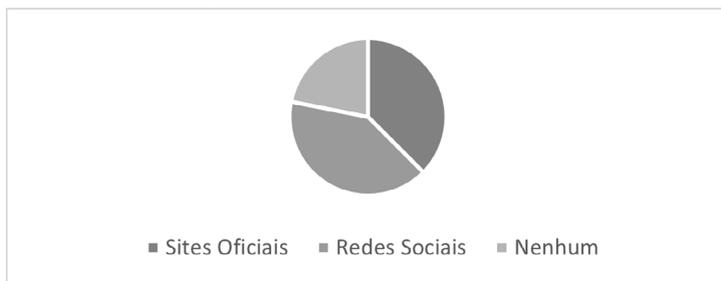
FEDERAÇÃO	PAÍS	FONTE	AÇÕES ESPECÍFICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Federação Sul-Africana de Ginástica	África do Sul	https://gymnasticssa.co.za/	2017 e 2018 foram realizados projetos e/ou workshops sobre pessoas com deficiência, porém não há um comitê ou um evento específico.

Fonte: As autoras

A UNIÃO ASIÁTICA DE GINÁSTICA

Com 33 países federados, a União Asiática de Ginástica (UAG), fundada em 1982, conta com apenas 12 sites oficiais das federações, treze utilizam as redes sociais como meio de comunicação e sete federações não foram encontrados nenhum meio de comunicação online.

Gráfico 2. Plataformas digitais das Federações Nacionais Asiáticas



Fonte: As autoras

A partir da análise do gráfico acima é possível perceber que em sua maioria o acesso à informação da UAG é realizado por meio das redes sociais, porém, mesmo desta forma encontramos dificuldades de acesso. Diversas redes ainda se encontram em construção, incompletas de informações, ou apenas com os nomes das respectivas federações, sem quaisquer publicações.

Outra dificuldade encontrada foi em relação às línguas, pois os sites oficiais se encontram na língua oficial do seu país, o que claro é esperado, porém não possui opções para alterar o idioma, o que facilitaria o acesso à informação.

A UNIÃO DE GINÁSTICA DA OCEANIA

Formada por oito países, sendo eles: Austrália, Ilhas Cook, Fiji, Guam, Nova Zelândia, Papua Nova Guiné, Samoa Americana e Tonga. E mesmo sendo um continente com países com territórios menores, e mais distantes uns dos outros foi possível encontrar mais ações realizadas que em outros continentes.

Três dos oito países possuem atividades permanentes em suas federações voltadas para o público com deficiência. Na Austrália há uma comissão específica que desenvolve ações diretamente relacionadas aos direitos humanos, e desse modo possui um programa linkado ao *Special Olympics Gymnastics*, *Blindsports gymnastics* e terapias que usam a ginástica como sua base. Essas ações têm alguns clubes como seus precursores, porém a federação não somente apoia como também divulga e oferece tais opções a seus federados.

A Nova Zelândia possui o *Disability Gymnastics Programme* (DGYM), que desenvolve diferentes eventos relacionados à ginástica e a deficiência como a formação de treinadores, uma semana dedicada às pessoas com deficiência e outros. Os clubes também oferecem em sua grade a ginástica adaptada, específica para a pessoa com deficiência, de modo que respeita e adapta às necessidades, porém também podem ser realizadas juntamente com os demais atletas.

De forma mais surpreendente foi encontrado o *Aerogym Project* realizado em Fiji, um projeto desenvolvido pela Federação de Ginástica de Fiji especificamente para as pessoas com deficiência. Neste projeto, encontrado em suas redes sociais pois a federação não conta com site oficial, afirmam: “Não há deficiência nós temos habilidades, as pessoas provaram que as pessoas com deficiência podem chegar a coisas maiores e sozinhas a posições e qualificações.

Quadro 5. Cenário da Oceania – Federações com ações Específicas para pessoas com deficiência

FEDERAÇÃO	PAÍS	FONTE	AÇÕES ESPECÍFICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Ginástica Austrália	Austrália	http://www.gymnastics.org.au/	A federação possui uma comissão de direitos humanos. Realização de Eventos
Federação de Ginástica de Fiji	Fiji	https://web.facebook.com/GymnasticsFederationOfFiji/?_rdc=1&_rdr	Aerogym Project - um projeto específico para pessoas com deficiência onde as habilidades são levadas em consideração
Ginástica Nova Zelândia	Nova Zelândia	https://www.gymnasticsnz.com/	Evento: realização de uma semana dedicada às pessoas com deficiência.

Fonte: As autoras

SOBRE AS MUITAS AUSÊNCIAS E O QUE ELAS NOS DIZEM

As ausências recorrentes de informações, ações, projetos e programas voltados para pessoas com deficiência nas federações nacionais por todo o mundo não nos permitiram muitas análises ou até mesmo um leque diversificado e rico de possibilidades para debate.

Estas ausências poderiam nos fazer refletir acerca do sentido da palavra *inclusão*, se tivéssemos constatado que este público estivesse de fato incluído em propostas voltadas para os(as) ginastas denominados típicos. Ou seja, a presença deste público em ações e eventos poderia apontar um caminho interessante de uma certa mistura de perfis em eventos de ginástica, à exemplo do que vem ocorrendo ainda de forma tímida no *World Gym for Life* (FIG) e de forma mais frequente na *World Gymnaestrada*.

Mas, ao contrário do que poderia se imaginar, estas “ausências” constituíram a concretude de um cenário ainda difuso e inconsistente de propostas federativas voltadas para esse público em nível internacional. Ao passo que as poucas “presenças” se tornaram exemplos de inspiração para outras federações.

Neste contexto, a GPT se destaca, com suas características e fundamentos, e seu caráter predominantemente de apresentação, pode trazer possibilidades da prática da ginástica para este público em diferentes contextos sociais, de forma isolada ou integrada a pessoas sem deficiência, algo que já identificamos no cenário nacional em alguns recentes festivais (CARBINATTO; EHREBERG, 2020; GINPA, 2020). Algo que se destacou na proposta da Federação Portuguesa de Ginástica, mas temos que ressaltar que a GPT pode ser um, dos vários caminhos possíveis para o desenvolvimento de ações para este público nas Federações Nacionais.

SOBRE UMA POSSÍVEL CHEGADA E A CERTEZA DOS PRÓXIMOS CAMINHOS

Embora de maneira tímida, estes poucos exemplos internacionais expostos neste estudo, mostram alguns caminhos a serem seguidos pela nossa Confederação Brasileira de Ginástica e pelas Federações Estaduais:

- parcerias com outras instituições especializadas com o atendimento a pessoas com deficiência, o que pode ser um caminho muito interessante;

- promoção de cursos workshops e para a capacitação de professores(as) e treinadores(as);
- oportunidade de festivais e atividades comemorativas para este público;
- comissão de Direitos Humanos (com ações voltadas à inclusão);
- e, programas mais robustos (com projetos e ações), à exemplo do que é desenvolvido nos Estados Unidos da América, Finlândia, Inglaterra e Irlanda. Tendo havido um movimento desta magnitude também na África do Sul por dois anos.

Sobre este cenário da pesquisa ainda há dois destaques panorâmicos a serem feitos. Os países que promovem Programas mais robustos são países que, não por coincidência, possuem uma política pública e uma formação cidadã com atenção às pessoas com deficiência, não somente no campo esportivo, mas também no campo educacional, da saúde etc. Ou seja, há uma preocupação social com a oferta de programas para este público, e com a promoção destas ações, não de forma assistencialista, considerando-os como “coitados” ou “marginalizados”, mas realmente como um direito que eles possuem como cidadãos. E na América Latina não tivemos nenhuma incidência de ações nas federações nacionais de ginástica voltadas para esse público, o que não nos surpreendeu, mas nos provocou um grande descontentamento.

Após essa análise sobre a presença de ações, foco deste estudo, nos veio a análise sobre a ausência. Sim, ela nos chamou muito a atenção, como um pedido de socorro e um chamamento para uma pauta a ser considerada no campo da gestão nas federações, assim como, no campo pedagógico, nos cursos formais e não formais de professores(as) e treinadores(as).

A temática da inclusão e da diversidade têm sido pautas mundiais, em grandes instituições transnacionais e multinacionais, a exemplo da agenda da ONU 2030 (ONU, 2021). Assim, o tema

deste capítulo, e deste livro como um todo, está consonante com uma tendência mundial de estudar este contexto, identificar suas problemáticas e apontar propostas.

E este diagnóstico do cenário frágil federativo internacional com propostas para pessoas com deficiência, aumenta a dificuldade de promoção e de oportunidades para essas pessoas, uma vez que a Ginástica não está no programa paralímpico (para deficientes físicos) e na Special Olympics (para deficientes intelectuais) somente há a Ginástica Rítmica e a Ginástica Artística. Ou seja, a Ginástica adaptada está ainda muito marginalizada numa perspectiva mais ampliada em nível mundial, no âmbito competitivo.

Assim, este capítulo objetivou trazer um breve cenário federativo nacional, com alguns retratos importantes para nossa reflexão e ação. E trouxe um estudo mais robusto sobre as ações das Federações Nacionais de outros continentes, para que o que foi realizado nos inspire para novos caminhos e para motivar a promoção de ações, dado a grande incidência das ausências.

REFERÊNCIAS

BAHU, L. Z.; MATTOS, E. de; CARBINATTO, M. V. Gymnastics and people with disability: a Brazilian gymnastics federation review. **Annals of the International Council of Sport Science and Physical Education**, 2016, p. 817.

BENTO-SOARES, D. **Formação de treinadores(as) de ginástica para todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais**. 295 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2019.

CARBINATTO, M. V.; EHRENBERG, M. C. (Org) **Festival ginástico e isolamento social: retratos de um evento online**. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2020.

CONGPT - Congresso Nacional de Ginástica para Todos. **Anais**. Disponível em: <https://congressogpt.wixsite.com/congresso/anais-2017>. Acesso em: janeiro 2022.

FORUMGPT – Fórum Internacional de Ginástica para Todos. **Anais**. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2020/anais#>. Acesso em: janeiro 2022.

FURTADO, L. N. *et al.* Esporte e mídias sociais: análise do Instagram da Federação Brasileira de Ginástica. **Journal of Physical Education**, v. 32, e3213, p.1-11, 2021.

GINPA – I GINPA VIRTUAL - Festival de GPT da FPG. Federação Paulista de Ginástica. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=jFmmS4yCZLw&t=1s. Acesso em: 20 mar. 2022.

NUNOMURA, M. **Técnico de Ginástica Artística: uma proposta para a formação profissional**. 2001. Xxp. Tese (Doutorado em Educação Física). – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

ONU. ONU BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

TOLEDO, E.; ANTUNES NETO, J. F. Atividades de recreação e lazer desenvolvidas por instituições voltadas para pessoas portadoras de necessidades especiais de Campinas. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 2, 1997, Uberlândia. **Anais do II Congresso da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Uberlândia: Sobama, 1997.

TOLEDO, E.; ESTEVES, A. M. A promoção da ginástica rítmica adaptada na Universidade: uma experiência interdisciplinar. In: Simpósio Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição - SIGARC, 5, 2017, Vitória. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** - USP, São Paulo, suplemento, p. 152-152, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I., n. 1, 2009.

SIGARC – Simpósio Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição. **Anais**. Disponível em: <https://sigarc2017.wixsite.com/ufes/anais>. Acesso em: jan. 2022.

PROPOSTA INTERNACIONAL DA GINÁSTICA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DESBRAVANDO O PROJETO DO REINO UNIDO

Profa. Mstda. Enoly Frazão Silva
Profa. Dnda. Fernanda Menegaldo
Profa. Mstda. Camila Almeida
Profa. Dra. Lorena Nabanete dos Reis-Furtado
Profa. Ms. Nayana Ribeiro Henrique

INTRODUÇÃO

As práticas gímnicas, em uma perspectiva bastante ampla, vêm se desenvolvendo em diferentes contextos no cenário nacional, especialmente nas últimas décadas. Uma das frentes desse processo – e talvez a mais conhecida – é a prática da ginástica como esporte de alto rendimento ou de performance, que, nos últimos anos, inclusive, alçou voos mais altos, obtendo resultados mais expressivos no cenário internacional em diferentes modalidades – como a Ginástica Artística (GA) e a Ginástica Aeróbica (GAE). Consequentemente, essa prática vem ganhando maior reconhecimento do público, que tem “consumido” as transmissões, o que acaba por ampliar a visibilidade dessas modalidades nas mais diferentes mídias sociais (REIS-FURTADO; PATRÍCIO; BATISTA; CARBINATTO, 2021). Ademais, nessa vertente, as práticas gímnicas parecem também terem se tornado um objeto de estudos e pesquisas consolidado no âmbito científico-acadêmico, contexto que vem se constituindo por um conjunto de especialistas dedicados à tarefa de compreender as mais diferentes manifestações dessas práticas do corpo, com os mais diversos focos de investigação: treinamento esportivo, abordagens pedagógicas, crescimento e desenvolvimento, fatores psicológicos, aspectos históricos, sociologia do

esporte, entre outros (CARBINATTO; MOREIRA; CHAVES; SANTOS; SIMÕES, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2020; OLIVEIRA; PIRES; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2021).

Para além disso, é possível identificar avanços no desenvolvimento de uma outra faceta desse universo gímnico: a promoção e o fomento da prática de uma ginástica de participação, também conhecida como Ginástica Para Todos (GPT), seja em espaços delineados por princípios e objetivos educativos – como a própria Educação Física Escolar, ONGs e atividades extracurriculares (AYOUB, 2013; ASSUMPCÃO, 2018) – ou em contextos mais direcionados ao lazer (DOMINGUES; TSUKAMOTO, 2021). Tais avanços podem ser, inclusive, observados na crescente produção de literatura acerca do tema, que vem indicando uma ampliação das pesquisas sobre GPT não apenas no que diz respeito aos aspectos quantitativos, mas também no que se refere a teorias e a metodologias de pesquisas qualitativas.

Nesse âmbito, as diferentes ações – práticas e teóricas – no campo da GPT parecem concentrar esforços não somente no aprimoramento da performance e da técnica gímnica, como também na busca pela compreensão de como a GPT, enquanto prática corporal, pode se constituir como caminho para o desenvolvimento de valores, de relações sociais, de novas propostas pedagógicas e de metodologias para um trabalho do corpo que tenha como âncora os padrões básicos de movimento da ginástica. Assim, até mesmo as possibilidades de diálogo com as práticas artísticas entram em jogo, isto é, as colaborações e as contribuições entre a ginástica e outras práticas da cultura corporal do movimentar-se.

Quando nos atemos, então, a essa vertente da ginástica que se manifesta por outras finalidades que não, exclusivamente, a do máximo rendimento, por um lado, é possível identificarmos os avanços acima expostos, por outro, é possível também encontrarmos lacunas – não só nos contextos de prática, mas também na própria literatura especializada do campo. Uma dessas lacunas é, precisamente, a prática da

ginástica por pessoas com deficiência a nível de produção acadêmico-científica ou até mesmo de materiais/diretrizes para o desenvolvimento de atividades gímnicas com esse público. Nesse sentido, nota-se uma escassez de publicações, o que dificulta o acesso, a adaptação e a efetivação de propostas nos contextos de prática.

Na mesma esteira, porém numa perspectiva de formação de professores, mesmo que haja obrigatoriedade do ensino formal desse tópico no curso de Bacharelado em Educação Física para a atuação como treinador de ginástica, observamos uma descontextualização dessa temática nas aulas. Isso faz com que o assunto acabe sendo discutido basicamente em disciplinas isoladas acerca das características dos alunos com condição de deficiência e da forma como aprendem, com foco em aspectos metodológicos específicos. Porém, acreditamos que a disseminação desses conteúdos poderia perpassar todas as disciplinas do curso – ainda que neste capítulo sejam destacadas as ginásticas –, propiciando assimilação e aplicação do conhecimento sobre as deficiências no seu ensino (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017).

Sendo assim, ao nos depararmos com o contexto da prática – da realização de atividades e projetos –, o que se nota no cenário nacional é que a adesão da ginástica por parte de pessoas com deficiência fica restrita a um conjunto de ações pontuais – via de regra muito dependentes de pessoas engajadas na temática – e totalmente independentes (TEIXEIRA; ANDRADE, 2018; SEVERGNINI; BUSTO, 2002; BORELLA; DENARI, 2013; SOUZA; OLIVEIRA FILHO; FERREIRA; ALMEIDA, 2006; MENDES; COSTA; RODRIGUES, 2017). Tais ações, muitas vezes, integram atividades de Organizações Não Governamentais (ONGs) ou até mesmo de projetos de Extensão Universitária no contexto das universidades. Complementarmente, participações em programas mais abrangentes, como o *Special Olympics*, também se revelam como uma opção para o acesso à ginástica por este público, embora viabilize apenas a prática da Ginástica Rítmica (GR) e da GA para participação em competições.

Apesar dessas alternativas, a situação acerca do acesso e da manutenção da prática da ginástica para esse público corrobora um cenário mais amplo no território nacional, marcado, especialmente, pela ausência de políticas públicas mais abrangentes que deem conta de transformar as ações pontuais – e muitas vezes intermitentes – em programas contínuos e, por vezes, institucionais (SILVA; BORGES; AMARAL, 2015; REIS; MEZZADRI; MORAES E SILVA, 2017; ANDRADE; ALMEIDA, 2012). Assim, embora o Brasil figure como destaque no cenário internacional no que diz respeito ao Esporte Paralímpico, por exemplo, nota-se um tímido conjunto de ações que fomentam as práticas corporais para pessoas com deficiência num viés participativo, faceta que é totalmente dependente de proposições mais abrangentes, combinadas a uma gestão eficiente e a um maior investimento financeiro. Nesse sentido, fica claro que – entre outros processos – a criação e a proposição de políticas públicas e/ou programas institucionais diversos se constituem como passo fundamental para que a Ginástica – e tantos outros esportes e práticas do corpo – chegue a diferentes contextos e alcance efetivamente diferentes pessoas, dentre elas, as pessoas com deficiência.

Desse modo, se, no cenário nacional, os avanços na pauta da ginástica para pessoas com deficiência, especialmente institucionais, parecem caminhar a passos muito tímidos – por vezes, quase inexistentes –, em outros países essa temática vem ganhando espaço e reconhecimento, bem como impulsionando programas e ações dentro das federações nacionais, como é o caso da Federação de Ginástica de Portugal, da *Gymnastics Australia* e da *British Gymnastics*. Esta última, por meio de seu programa intitulado *Disability Gymnastics*, vem se constituindo como uma referência mundo a fora, forjando, inclusive, uma espécie de parceria com a Federação Internacional de Ginástica (FIG). Essa federação, em diferentes eventos organizados pelo Comitê de Ginástica para Todos nos últimos anos, destinou parte da programação para apresentações e dinâmicas realizadas conjuntamente a membros da federação britânica, envolvidos diretamente

com o *Disability Gymnastics*. O que se nota, portanto, é uma tendência – alimentada pela própria FIG, não apenas nesses momentos mencionados, mas também em seus documentos institucionais, redes e mídias sociais – de inclusão dessa pauta na agenda dos órgãos federativos, a fim de incentivar o desenvolvimento de novas proposições institucionais na direção da inclusão desse público nas mais diferentes vertentes do contexto gímnicco.

Dessa forma, dada a latente demanda de discussão, debate e proposição de ações acerca desse tema no cenário brasileiro e considerando a escassez de materiais norteadores e/ou de produção científico-acadêmica sobre o tema, o objetivo deste texto é, justamente, apresentar as informações básicas que conformam o programa *Disability Gymnastics* da *British Gymnastics*, a partir de documentos institucionais disponíveis em meios digitais. Nossa intenção não é, portanto, que esta apresentação resulte na aplicação ou reprodução de modelos, mesmo porque reconhecemos os inúmeros distanciamentos e diferenças entre as realidades brasileira e britânica. O intuito é, na realidade, compartilhar com maiores detalhes um modelo que vem sendo referência para outros países e suas respectivas instituições federativas no âmbito da ginástica, a fim de pensar aproximações e proposições que se adequem ao nosso cenário brasileiro e que possam, gradualmente, balizar a organização de caminhos que viabilizem a prática da ginástica para todas e quaisquer pessoas.

BRITISH GYMNASTICS & ACTIVITY ALIANÇA CONTEXTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL

O *Disability Gymnastics* – Ginástica para deficientes, em português – é um programa que apresenta a ginástica de forma adaptada para atender às necessidades de atletas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O foco das atividades está no que os alunos podem fazer (funcionalidade) e não no que não podem realizar (limitações), desde as habilidades motoras fundamentais até as habilidades da pró-

pria ginástica como saltos, deslocamentos, acrobáticos, equilíbrios e manejo de aparelho, sempre valorizando as potencialidades do atleta/participante (BRITISH GYMNASTICS, 2019).

O programa é desenvolvido pela Federação Britânica de Ginástica (*British Gymnastics*) desde 1985, inicialmente conhecido como Ginástica e Movimento para Pessoas com Deficiência (*Gymnastics & Movement for People with Disabilities*), proporcionando atividades esportivas desde a base até o alto rendimento. Para a federação britânica, a ginástica é um esporte inclusivo devido à sua natureza versátil, sendo assim, ela independe da modalidade gímnica, podendo e devendo, a partir de suas atividades, ser adaptadas para as individualidades das pessoas com necessidades especiais, bem como de pessoas com deficiência, havendo, ainda, grande incentivo para idosos, crianças pequenas e gestantes (DOLEŽALOVÁ; NOVOTNÁ, 2020; ACTIVITY ALLIANCE, 2020)

Em 2012, o programa firmou parceria com a *Activity Alliance* (anteriormente, Federação Inglesa de Esportes para Deficientes) e a união foi tão efetiva que impulsionou vários clubes a aderirem às práticas inclusivas. Para auxiliar nesse processo, foram desenvolvidos diversos documentos instrutivos e ofertados cursos aos treinadores, gestores e atletas. Por sua vez, o principal documento publicado foi o *Disability Gymnastics Guide*, um guia com instruções necessárias para a implantação de um clube inclusivo, descrito a seguir.

O GUIA: DISABILITY GYMNASTICS

O objetivo do guia é ajudar os clubes a se tornarem mais inclusivos e acessíveis para pessoas com deficiência. Ele é dividido em sete pontos de implantação ou, como afirmam, é composto por uma lista de verificação dos recursos de boas-vindas, a saber: políticas, comunicação, programa, pessoas, local, promoção, recursos e avaliação.

Acerca do primeiro ponto, destacamos que **políticas** e procedimentos técnicos são importantes para qualquer clube de ginástica, visto

que informam aos participantes os princípios e os ideais que o clube valoriza. Ademais, esse ponto é alicerçado na Lei de Igualdade, que entrou em vigor no ano de 2010 no Reino Unido, e foi implementada para garantir que oportunidades iguais sejam oferecidas a todos sem discriminação, solicitando que todas as instituições realizassem ajustes necessários para que pessoas com deficiência pudessem frequentar os mais variados ambientes. No caso da ginástica, esses ajustes podem ser feitos desde a estrutura – rampas, portas, pistas táteis, corrimão – até os métodos de ensino, como permitir que os pais auxiliem seus filhos durante as atividades (BRITISH GYMNASTICS, 2018). A partir dessas políticas, qualquer pessoa que desejar praticar ginástica pode se sentir livre para fazê-la.

Ainda, além das mudanças estruturais e educacionais colocadas por esse primeiro ponto, há mudanças atitudinais previstas, como a valorização e o respeito à diversidade, reconhecendo que pessoas com diferentes origens, trabalhando juntas, podem desenvolver um trabalho ainda mais forte e rico em experiências. Por isso, é indicado que o clube crie um documento sobre as políticas de igualdade aplicadas no clube, deixando-o acessível a todos que frequentam e visitam o espaço.

Como base para esse documento, a *British Gymnastics* publicou uma cartilha com os fundamentos das Políticas de igualdade, que reproduzimos a seguir (BRITISH GYMNASTICS, 2017, p. 3, tradução nossa).

1. Todas as pessoas devem respeitar os direitos, a dignidade e o valor de cada ser humano e seu direito à autodeterminação.
2. Todos os funcionários, membros, voluntários e candidatos a emprego têm o direito de serem tratados com justiça, independentemente de sexo, mudança de gênero, orientação sexual, idade, casamento e parceria civil, estado parental ou civil, gravidez e maternidade, deficiência, religião ou crença, cor, raça, incluindo nacionalidade ou etnia e condições socioeconômico.

3. A igualdade deve permear todos os planos estratégicos e de desenvolvimento do clube.
4. Todos os participantes devem ter oportunidades iguais de acesso aos serviços.
5. Em alguns casos, pode ser necessária uma intervenção positiva da coordenação para lidar com as desigualdades ou discriminações recorrentes do passado histórico.
6. É responsabilidade de todos garantir que nenhuma forma de discriminação seja tolerada na organização.
7. Qualquer indivíduo que acredite ter recebido tratamento desfavorável dentro do escopo da política deve levantar a preocupação de acordo com o Procedimento Disciplinar e para Reclamações da Federação Britânica.
8. Nenhum indivíduo que levante, de boa-fé, uma questão, ou aqueles que apoiam outra pessoa a fazê-lo, devem ser tratados injustamente devido ao fato de terem levantado uma questão.

No que diz respeito ao segundo ponto, **comunicação**, considere-se este um item essencial para o progresso do grupo, o que inclui o diálogo e as ações colaborativas entre alunos, professores, responsáveis do aluno e todos que frequentam o ambiente. Ao iniciar a implantação da comunicação deve-se, primeiramente, atuar com a comunidade local, expondo em cartazes, sites e no quadro de avisos oferecido pelo clube as aulas para pessoas com deficiência. Os anúncios também podem ser realizados por meio de parceria com escolas, clínicas de reabilitação, hospitais e faculdades, informando a mais pessoas com deficiência a possibilidade de iniciarem uma modalidade gímnica. Destaca-se, ainda, que o segundo principal agente de comunicação são os professores. Por meio do diálogo, eles irão conhecer o aluno e poderão buscar formas e recursos para incentivar sua permanência. Dessa forma, haverá uma colaboração efetiva, frente às dificuldades de cada um.

No que concerne ao **programa**, terceiro ponto de implementação, trata-se de como serão desenvolvidas as atividades, sendo sugerido que, ao conhecer as características biológicas e/ ou psicológicas da deficiên-

cia dos alunos, os professores elaborem planos de ações para oferecer uma ginástica de mesma qualidade para alunos com e sem deficiência, igualando o nível de ensino. O programa deve ser flexível e adaptável, pois o método usado com um aluno com deficiência nem sempre será conveniente para outro, ainda que ele tenha o mesmo tipo de deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, múltipla). Por isso, destacamos, mais uma vez, a importância da comunicação, visto que só a partir dela os professores poderão aplicar métodos que alcancem todos os alunos.

Ainda no que diz respeito ao programa, sabe-se que o clube planeja as sessões de forma que favoreçam os alunos e os professores, organizando os grupos de aulas por idade ou por habilidades, não somente pela deficiência. Também há um grande incentivo a aulas integrativas, onde pessoas com e sem deficiência participam juntas. Dentro desse planejamento, já devem estar contidas as oportunidades de participações em eventos de cunho festivo ou competitivo, podendo ser internos ou organizados por outras instituições. De todo modo, a participação dos alunos é primordial, sendo até uma forma de incentivo à permanência na prática.

No que diz respeito a **pessoas**, esse ponto está relacionado diretamente à equipe de trabalhadores e voluntários do clube. A capacitação da equipe é o ponto-chave para iniciar um programa de inclusão, sendo que todos devem, primeiramente, abraçar essa causa e saber que são responsáveis pelo bem-estar das pessoas com deficiência. O guia da *British Gymnastics* apresenta, nesse sentido, sugestões de como tornar a equipe inclusiva. Uma delas é a realização de debates e reuniões com os temas voltados para os processos de inclusão na realidade local e mundial, também havendo a sugestão de que todos assinem um termo de responsabilidade sobre suas atitudes frente às deficiências dos alunos e que os professores participem de treinamentos e capacitações oferecidos por organizações que já atuam com o público-alvo ou até dos cursos ministrados pela *British Gymnastics*.

Esse item também discorre quanto à responsabilidade e à função dada a cada um da equipe, por exemplo:

- Secretário de clube/gerente de clube: dependendo do tamanho e da estrutura do seu clube, ter um secretário ou gerente do clube irá auxiliar nas ações administrativas. Ele pode ser um professor que se mostre mais empenhado e que tenha conhecimento administrativo ou outra pessoa que já faz parte da equipe e conhece o clube, como o pai de um aluno. Esse cargo pode ser voluntário ou de vínculo empregatício.
- Assistente social: a função deve ser assumida por alguém que seja imparcial para a resolução das questões que se apresentarem com justiça e transparência. O ideal é não ser nenhum dos treinadores ou pais que já fazem parte da equipe, mas, se não houver alternativa, pode ser um dos membros com experiência profissional em proteção e/ou salvaguarda de crianças, por exemplo, policial, assistente social, professor, enfermeira, gestores de creches e escola, entre outros. Entre as atividades realizadas, o assistente social irá oferecer apoio e aconselhamento na implementação de procedimentos que promovam o bem-estar das crianças, bem como instruir em questões de proteção à criança e de práticas inadequadas. Além disso, ele deverá ajudar o clube a manter o foco de suas atividades para os atletas, incentivando e envolvendo as crianças nos processos de tomada de decisão.
- Treinador principal: todos os professores devem ser preparados para ministrar as aulas adaptadas, mas é indicado que seja escolhido um instrutor que atuará como coordenador, liderando a equipe. Dentre suas responsabilidades, estão incluídas: a implementação de novos tipos de ginástica, o gerenciamento de novas qualificações e oportunidades de aprendizagem para treinadores do clube, treinadores assistentes e ajudantes (voluntários e pais), o auxílio e o apoio para que o grupo alcance seus objetivos, bem como o planejamento e a organização de eventos e ações do clube (BRITISH GYMNASTICS, S/D, tradução nossa).

Por sua vez, no que diz respeito ao **local**, deve-se observar que as instalações e a arquitetura do local são essenciais para garantir a participação de pessoas com deficiência. Em especial, há três itens que ajudarão a tornar o local mais acessível:

- O caminho da casa do aluno até o clube: o clube pode disponibilizar, para o público interessado e para os novos alunos, mapas com instruções de como chegar até o prédio. Se ainda não houver um local definido para as práticas do clube, a escolha da localização e das ruas de acesso é um importante fator a ser avaliado pelos gestores. O guia da *British Gymnastics* indica até a possibilidade de oferecer transporte para os alunos, se possível, uma vez que uma das principais barreiras para a pessoa com deficiência é o deslocamento urbano.
- Acessibilidade das instalações e arquitetura local: recomenda-se a implantação de rampas e corrimão, o alargamento das portas de acesso, adaptações nos aparelhos de ginástica, a adaptação dos vestiários, entre outras possibilidades, tudo para garantir autonomia para os alunos.
- Organização dos aparelhos no espaço: é ideal que os aparelhos sejam organizados em locais específicos e não sejam dispostos de forma que bloqueiem as rotas de acesso, fazendo com que o aluno precise de ajuda para se deslocar – auxílio que não seria necessário caso as rotas estivessem livres. Além disso, o ambiente deve ser apresentado ao aluno na primeira aula, sendo ensinado a ele o nome dos aparelhos – quando se trata de aparelhos portáteis (manejos de pequeno porte) – e onde eles podem ser encontrados e, posteriormente, guardados, propiciando o desenvolvimento da autonomia, da independência, da disciplina e do zelo pelos materiais.

Por sua vez, a **promoção** diz respeito à divulgação do clube, visto que a comunidade civil deve saber que naquela região existe um grupo inclusivo. Isso pode ser feito por meio de comunicação pessoal, por cartazes e em formato eletrônico – via redes sociais ou

qualquer outra forma que divulgue as atividades do grupo. Nesse caso, devem ser fornecidas informações suficientes para que as pessoas com deficiência conheçam as atividades do clube (horários, custo, equipamento necessário, local, links de transporte e contatos como e-mail e telefone). As publicações de promoção devem ter um texto comum de fácil entendimento, podendo ser divulgadas imagens e textos do discurso positivo das experiências dos alunos com deficiência que participam das aulas de ginástica, apresentando a modalidade de forma divertida e interessante.

Na atualidade, o maior alcance de divulgações se dá por meio de redes sociais, em que as imagens e os vídeos ganham destaque, mas ainda há grupos que não são alcançados por falta de acessibilidade, principalmente deficientes visuais, deficientes auditivos e surdos, deficientes intelectuais com classificação grave ou profunda e pessoas com transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) do tipo impulsivo ou misto e pessoas com dislexia (SAKIS; BERNADI, 2020, ENGLISH FEDERATION OF DISABILITY SPORT, 2015, SHUTE; DAVIES; CLEE; COUPLAND; MELTON; FORSYTH, 2012). Sendo assim, quanto mais variados forem os tipos de divulgação, maior o alcance da publicidade de seu clube, com a utilização de imagens que expõem a mensagem de forma mais clara, de vídeos em língua de sinais, bem como de imagens e vídeos com audiodescrição (ENGLISH FEDERATION OF DISABILITY SPORT, 2015; SHUTE; DAVIES; CLEE; COUPLAND; MELTON; FORSYTH, 2012).

No que se refere a **recursos**, eles são as fontes de renda com as quais o clube irá arcar com suas despesas. Nesse sentido, além da mensalidade, é importante incluir outras fontes financeiras, o que faz ser necessária criação de propostas que envolvam a parte econômica do projeto. O guia da *British Gymnastics* sugere, por exemplo, meios de financiamento como parcerias com empresas e a prefeitura local, bem como ações com a comunidade (doações). Outro recurso sugerido é

o recrutamento de voluntários, visto que a presença de instrutores é importante durante as atividades, pois eles podem dar suporte ao professor regente, auxiliando e encorajando os alunos durante as atividades.

Quanto às formas de **avaliação**, o guia indica que o professor busque *feedbacks* dos seus alunos sobre as suas experiências no grupo, assim como opiniões e sugestões de como pode melhorar em suas atividades. É importante que seja feita uma ficha de acompanhamento de cada aluno, informando as presenças, o progresso e as dificuldades, sendo indispensável que a equipe reveja cada um dos passos e dos pontos apresentados anteriormente para saber se o clube está alcançando as medidas inclusivas.

Espera-se que, a partir da aplicação dessas sete ações, o clube ou o grupo de ginástica torne-se acessível para as pessoas com deficiência, de forma que eles se sintam parte do grupo e tenham prazer em praticar a atividade, conhecendo mais seu corpo e suas potencialidades.

APLICAÇÃO NO REINO UNIDO

O Reino Unido possui políticas públicas que tornam o país altamente inclusivo. Lá, é direito de igualdade proporcionar formas para que as pessoas com deficiência vivam ativamente na comunidade, exercendo cargos e funções semelhantes às das pessoas sem deficiência, sendo responsabilidade dos gestores das instituições e das empresas de qualquer ramo a adesão a formas que facilitem a plena inclusão dessas pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

A base para esta inclusão é, precisamente, o ensino da ginástica, alicerçada ao prazer/diversão, à progressão e à longevidade no esporte (BONNER, 2016). Por sua vez, as formas de ensinar devem ser focalizadas no aluno, bem como em suas expectativas, no tempo que dispõe e nas necessidades que podem surgir. Esse modelo (ACTIVITY ALLIANCE, 2020) possui quatro componentes-chave, utilizados para maximizar o potencial de todos os alunos:

1. Todos podem jogar (*Everyone can play*): inclusão total de todos os participantes, desde as atividades motoras fundamentais às habilidades de ginástica de elite, visto que essa é uma prática que pode ser feita por qualquer pessoa, independente de sua condição física, psicológica ou social.
2. Mudar para incluir (*Change to include*): para que a inclusão total ocorra, mudanças nos clubes e nas atitudes devem ser tomadas. Nesse sentido, as primeiras iniciativas devem ser instruídas a partir do guia apresentado na seção anterior.
3. Grupos de capacidades (*Ability groups*): as atividades não devem ser separadas por idade, nível ou deficiência, mas por grupos de capacidade que correspondem às habilidades pessoais e às funcionalidades de cada indivíduo. Assim, as atividades serão bem direcionadas para o grupo, garantindo resultados mais significativos às individualidades do atleta;
4. Atividade alternativa ou separada (*Alternate or separate activity*): além das aulas em grupos, se possível, o clube pode ofertar atividades para alcançar um grupo ou até mesmo uma pessoa específica.

Atualmente, mais de 200 clubes oferecem sessões específicas de ginástica para pessoas com deficiência, com apoio da *Activity Alliance* e do *Disability Gymnastics*. Ambos trabalham juntos para garantir que todo cidadão que deseje, tenha acesso à ginástica com uma experiência positiva e de qualidade, seja por lazer ou para competição de alto rendimento, buscando, principalmente, incentivar a atividade física entre os grupos especiais.

APROXIMAÇÕES PARA CONTRIBUIR, DISTANCIAMENTOS PARA RESSIGNIFICAR SOBRE A VISIBILIDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA GESTÃO ESPORTIVA

Alguns percursos foram apresentados a partir do guia *Disability Gymnastics* para o desenvolvimento de programas físico-esportivos de ginástica para pessoas com deficiência. Entretanto, para elaborar e planejar tais propostas em contexto nacional, faz-se necessário compreender os facilitadores e as barreiras para essas práticas. Dessa forma, começamos esta seção buscando compreender, no âmbito das Políticas Públicas e da Gestão Esportiva, em que ponto estamos neste caminho acerca dos direitos ao esporte e ao lazer das pessoas com deficiência. Além disso, traremos, a seguir, apontamentos e algumas relações feitas a partir da prática da Ginástica para Todos (GPT). Isso será realizado considerando o potencial dessa prática para a população em questão, considerando-a uma prática gímnica de caráter inclusivo e viabilizando a construção de ações para a elaboração desses programas.

Assim, no Brasil, temos como duas principais normativas acerca do esporte e do lazer: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei n. 9.615/1998, que estabelecem as obrigações do Estado e dispõem as formas como esse direito pode ser oferecido à toda população. Entretanto, ainda não há legislação que deixe claros os deveres e as responsabilidades dos entes federados para que tal política se efetive (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

No que se refere a políticas para pessoas com deficiência, a primeira lei – após a promulgação da CF/1988 – que buscou regulamentar os direitos dessa população foi a Lei n. 7.853/1989, que dispõe direcionamentos para o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, também assegurando, no âmbito legislativo, o pleno exercício dos direitos sociais básicos, como a educação, a saúde, o trabalho, o lazer e a previdência social (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

Destacamos, entretanto, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* como o principal documento que organiza as obrigações do Estado para as pessoas com deficiência e que fornece orientações para as políticas públicas de esporte e lazer que, ao contrário dos demais direitos básicos constitucionais, não têm um sistema ou legislação próprios. De todo modo, apontamos que inexistente um sistema de esporte e de lazer ou um plano de desenvolvimento da área, o que faz com que cada ente federado, bem como as iniciativas privadas, siga direcionamentos próprios. Como consequência, nem sempre as ações podem ocorrer de forma consolidada em cada contexto federativo (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

Além disso, cabe destacar que as políticas públicas não devem englobar somente o esporte, sendo necessária a intersetorialidade de diversos âmbitos para sua consolidação. Logo, elas devem ser bem organizadas, de forma a abranger a diversidade da população, sobretudo, no que tange às pessoas com deficiência que enfrentam limitações tanto físicas quanto ambientais e até mesmo preconceitos, que dificultam o processo de inclusão, integração e participação no convívio social (ANDRADE; ALMEIDA, 2012).

Sendo assim, ao pensar esse desenvolvimento no campo esportivo de forma abrangente, deve-se buscar incentivar as pesquisas científicas na área, a construção e a revitalização de parques e praças, assim como a implantação de programas físico-esportivos para a população, visando a inclusão, a saúde e o bem-estar – e não apenas o alto rendimento – a partir de uma integração entre diversos governos, secretarias, instituições (públicas e privadas) e grupos sociais. Assim, tais políticas poderão se concretizar (ANDRADE; ALMEIDA, 2012).

Neste contexto, então, traremos a discussão para o campo da gestão esportiva no âmbito das federações e confederações, mais especificamente no caso das modalidades ginásticas, tendo em vista a discussão de uma proposta acerca dessas práticas corporais. Atualmente, a FIG é a instituição que tem como responsabilidade a regulamentação e a gestão de oito disciplinas, a saber: GPT, Ginástica

Artística Masculina (GAM) e Feminina (GAF), GR, Ginástica de Trampolim (GT) – incluindo Duplo Minitrampolim e *Tumbling* –, GAE, Ginástica Acrobática (GACRO) e *Parkour*.

No contexto da federação, não há um programa específico direcionado às pessoas com deficiência; entretanto, algumas perspectivas vêm sendo adotadas, principalmente pelo Comitê de Ginástica para Todos. Uma dessas iniciativas foi a parceria realizada entre a *British Gymnastics* e este Comitê que, entre 2013 e 2017, levou ao desenvolvimento de um plano para aumentar a inclusão das pessoas com deficiência na modalidade. Em seguida, no ano de 2018, foi realizado um simpósio em Londres, em que sete federações membros da FIG – Austrália, Brasil, Grã-Bretanha, Japão, Noruega, Portugal, África do Sul e Estados Unidos – estabeleceram a *Alliance of Federations*, considerada um órgão criado para apoiar o Comitê de GPT da FIG com foco na conscientização, fornecendo educação e oportunidades (FIG, 2019).

No Brasil, as entidades de Administração do Esporte, estando entre elas as federações e as confederações, são as instituições responsáveis por gerir diferentes modalidades esportivas. Essas instituições fazem parte da Política Pública Nacional em Esporte que apresenta uma organização dividida em níveis (federal, estadual e municipal), a partir de órgãos governamentais (Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania e Secretarias de Esporte estaduais e municipais) e não-governamentais (Comitê Olímpico Brasileiro, confederações, federações, associações, clubes privados, prefeituras, entre outros) (CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO, 2016). Nesse cenário, a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) é a entidade nacional que tem a responsabilidade de dirigir, difundir, promover, organizar e aperfeiçoar sete diferentes modalidades gímnicas (CBG, 2019). Por sua vez, nos estados, temos as federações estaduais com essas funções, que, apesar de serem entidades autônomas, para serem oficializadas e reconhecidas como membro filiado à CBG, devem cumprir requisitos do estatuto dessa entidade nacional. Esses requisitos direcionam toda

a estrutura que as federações devem adotar, tanto no que se refere à administração quanto no que tange ao desenvolvimento do esporte em questão (DANTAS; LIMA; REIS; BASTOS, 2018). Dentre as funções da CBG descritas em seu Estatuto, é destacado, ainda, que sua atuação abrange de forma igualitária todas as modalidades ginásticas geridas por ela, bem como todos os níveis de prática, incluindo a escolar, a universitária e a praticada por pessoas com deficiência (CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO, 2016).

No tocante ao desenvolvimento das diferentes modalidades, temos visto esforços da entidade para o fomento e a disseminação dessas práticas diversas; contudo, isso se mostra ainda de forma desigual. Em uma breve consulta às diferentes mídias sociais das federações estaduais de ginástica do país – websites, Facebook, Instagram – notamos a ausência de conteúdo acerca dessa temática entre as publicações/notícias veiculadas. Desse modo, embora não tenhamos realizado uma consulta específica em todas as mídias da CBG, um estudo recente realizado sobre o conteúdo veiculado no Instagram da instituição revelou que a grande maioria das postagens fazem referência à GA e à GR. Mais do que isso, as publicações têm foco na divulgação de resultados e de participações em competições nacionais e internacionais (REIS-FURTADO; PATRÍCIO; BATISTA; CARBINATTO, 2021).

Reis-Furtado e colaboradoras também realizaram uma análise dos conteúdos produzidos pela CBG em suas redes sociais, que demonstrou que há a predominância de postagens e notícias acerca da GA (54%) e da GR (31%), em detrimento de outras modalidades como a GT (6,2%), a GAE (1,6%) e a GPT (0,3%) (REIS-FURTADO; PATRÍCIO; BATISTA; CARBINATTO, 2021). Isso acaba refletindo também na forma como essas modalidades estão ou não presentes nas federações estaduais, visto que 90,5% delas desenvolvem a GR, 76% a GA, enquanto a GAE e a GT aparecem em 23,8% das federações, ficando a GPT e a GACRO como práticas desenvolvidas em apenas 19% delas (CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO,

2016). A partir desses dados, então, parece que há um reforço, numa perspectiva midiática, da associação da prática da ginástica ao alto rendimento esportivo, o que converge também com outras produções acerca do uso de mídias sociais e dos processos de espetacularização no universo esportivo, que tendem a fomentar uma cultura do esporte mundial que valoriza, prioritariamente, a performance.

Nesse âmbito, com relação ao desenvolvimento da ginástica nos diferentes níveis, verificamos a predominância, com bastante destaque, do alto rendimento, o que foi evidenciado pelos conteúdos produzidos sobre participação e sobre resultados em campeonatos internacionais e nacionais, em detrimento de outras possibilidades, como cursos, festivais, eventos de massificação etc. (REIS-FURTADO; PATRÍCIO; BATISTA; CARBINATTO, 2021). Quando tratamos, ademais, especificamente das questões para pessoas com deficiência, percebemos que, na pesquisa supracitada, o termo nem foi mencionado.

Nesse cenário, essa questão sobre a mídia nos chama a atenção especialmente porque entendemos que, com a grande adesão e o consumo dos conteúdos digitais, o papel das mídias parece estar totalmente relacionado ao processo de reconhecimento social de uma determinada prática. Ao notarmos, então, a invisibilidade – ou a inexistência – de publicações que contemplem a participação de públicos distintos entre as diferentes práticas gímnicas, automaticamente – e por vezes, sem esta intenção – também se comunica algo. A mensagem que se recebe a partir dessa invisibilidade é justamente a do distanciamento, da dificuldade, da não-possibilidade para esse público. Entretanto, é claro que o conteúdo digital e as mídias não significam poder de ação, visto que de nada adianta a veiculação de uma mensagem acerca da acessibilidade da prática da ginástica sem as devidas condições para sua efetivação e desenvolvimento – e aqui estaríamos falando sobre formação de professores, espaços e implementos adequados, conhecimento e domínio básico sobre as deficiências e suas implicações para um caminhar pedagógico desta prática. No entanto, o “não-lugar” das pessoas com deficiência nesses veículos, principalmente

nos *websites* oficiais das federações, revelam que há, de fato, muito a caminhar no que diz respeito às condições para implantação, mas, antes mesmo disso, também é preciso trabalhar para a inclusão dessa pauta na agenda e nas intenções desses órgãos federativos.

Nesse viés, evidencia-se o reconhecimento de que, em muitas regiões, as federações estaduais de ginástica estão ainda em processo de estruturação e organização de suas atividades – o que se confirma, inclusive, perante a dificuldade de acesso a páginas oficiais de várias delas. Com isso em mente, o debate aqui proposto não intenta simplesmente apontar a ausência, mas, sim, destacar o quanto seria importante – em um contexto de sistematização de programas ou ações para a promoção da acessibilidade na prática da ginástica para pessoas com deficiência – que os meios de comunicação também figurassem na proposta. A exemplo disso, poderíamos recorrer ao próprio site da *British Gymnastics*, que possui uma página dedicada a essa vertente (BRITISH GYMNASTICS, 2018), bem como de outras modalidades e linhas da federação, como as Ginásticas Artística e Rítmica, *Pre-school*, *Adult Gymnastics* e *FreeG* (BRITISH GYMNASTICS, 2021). A partir disso, pode-se afirmar que essa organização, na perspectiva institucional, parece contribuir para a promoção e o reconhecimento de diferentes práticas.

Em tempo, aponta-se que, como o *Disability Gymnastics* é um programa federativo britânico pautado na legislação e no contexto social de seu país, apresentamos esses dados buscando refletir sobre a realidade brasileira no que diz respeito à temática acerca das Políticas Públicas e da Gestão Esportiva. Nesse exercício, vimos que estamos ainda distantes da inserção institucional de programas como esses, entretanto, ainda que não haja um encaminhamento acerca do como fazer, visto que cada clube tem uma realidade, cabe aos que oferecem a prática esportiva e aos profissionais que atuam no campo, garantirem os direitos da pessoa com deficiência estabelecidos na CF/1988, na Lei n. 9.615/1998 e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, assumindo esse compromisso no oferecimento das suas atividades.

Nessa direção, compreendemos a complexidade de cada um dos fatores e as inúmeras dificuldades que são apontadas para a implementação de programas físico-esportivos. Entretanto, vislumbramos potencialidades no desenvolvimento de práticas para pessoas com deficiência na ginástica brasileira quando buscamos aproximações à forma como ela é desenvolvida em diferentes contextos no Brasil, em uma de suas manifestações mais plurais e democráticas: a GPT.

SOBRE O POTENCIAL DIÁLOGO COM A GPT E SUAS PARTICULARIDADES NO CENÁRIO BRASILEIRO

Quando a pauta é tornar a prática da ginástica acessível para diferentes públicos, é imprescindível que falemos sobre a GPT e que exploremos as possibilidades e aproximações que essa prática pode nos oferecer nessa empreitada. Isso porque ela é conhecida e reconhecida como a vertente gímnica voltada ao lazer que possui fins, prioritariamente, de participação (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020a; FIG, 2019; DOMINGUES; TSUKAMOTO, 2021). Seus eventos, grande parte deles desprovidos de competição institucionalizada, também revelam finalidades outras que não a aferição da técnica, da performance ou do rendimento gímnico (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; WICHMANN; JARVIS, 2015).

Além disso, corroborando com esse lugar institucional de prática gímnica de demonstração, vale destacar que a GPT é também uma prática desprovida de regras e de códigos gestuais, parâmetros que – se observarmos as outras modalidades gímnicas, como a GA e a GR e até mesmo modalidades não regidas pela FIG – são parte essencial de seus sistemas (BORTOLETO, 2008). Essa ausência permite à GPT um lugar outro – e, diga-se de passagem, mais potente – quando nos referimos à diversidade de corpos, idades, técnicas, habilidades, temas e composições coreográficas, o que a torna também uma vertente mais acessível entre as práticas da área. A GPT é, então, uma alternativa mais possível não apenas para pessoas com deficiência, mas para qualquer pessoa que queira praticar ginástica.

Considerada pela FIG (2009) a base de todas as modalidades gímnicas e atividades esportivas, a GPT oferece inúmeras possibilidades de movimento para os praticantes ao longo da vida. Dessa maneira, ela se caracteriza por um campo gímnico abrangente que envolve o fazer ginástica de forma livre e criativa, possibilitando movimentações corporais em interação ou não com aparelhos ginásticos tradicionais – vistos como complementares, construídos ou alternativos (BRATIFISCHE; CARBINATTO, 2016). Esse fator pode promover o desenvolvimento de relações humanas entre os sujeitos praticantes, apoiando-se numa perspectiva de inclusão na medida que não há limitação dos corpos praticantes ou normatização técnica, ou seja, sendo uma prática que abrange a participação de todos.

Nesse sentido, a GPT pressupõe o questionamento da competição e dos seus valores, bem como de uma visão de sociedade capitalista, podendo também contribuir para a superação dos dogmas do consumismo e do culto ao corpo, tão enraizados no campo das práticas corporais pela indústria do lazer (AYOUB, 2003). Tais apontamentos destacam sua potencialidade para essa população, já que os esportes competitivos podem ser excludentes ou inacessíveis, tendo em vista que pessoas com deficiência geralmente enfrentam marginalização social e pouca participação em diversas atividades cotidianas (MARSOLA; DE MORAES; ROSSI; PEREIRA; ALMEIDA-FRANCIA; FARJE, 2020).

Figura 1. Ginasta na World Gymnaestrada 2019



Fonte: <https://mobile.twitter.com/gymnastics/status/1334436720008458241>

O favorecimento da inclusão é considerado, então, um dos fundamentos dessa prática corporal (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), logo, a formação e a manutenção de grupos de GPT pode apresentar algumas regras para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. De todo modo, ainda que possua algumas especificidades, a adesão à prática deve ser pautada no princípio de que todos podem e devem participar, contribuindo cada um à sua maneira. Em entrevista, a Presidente do Comitê de GPT da FIG, Margaret Sikkens Ahlquist, destaca esse princípio da modalidade ao dizer que “[a] Ginástica tem que ser acessível para todos” (FIG, 2019) e que isso precisa ocorrer em todas as dimensões, desde o acesso e a vivência da prática, até a participação em eventos.

A GPT pode ser apreciada, assim, por meio de demonstração ou performance, sendo a *World Gymnaestrada* o principal festival, que envolve os seus praticantes ao redor do mundo. Pode, também, ter sua manifestação em eventos com propostas competitivas, como o *World Gym for Life Challenge*. Ademais, na esteira do que comentamos até aqui, atualmente, a participação de pessoas com deficiência parece vir aumentando a cada oportunidade, especialmente nos eventos de caráter não-competitivo. Ainda, a organização desses eventos tem buscado garantir não apenas o acesso ao espaço físico de apresentações para os ginastas, mas também áreas de visualização e acomodações nos alojamentos anfitriões (FIG, 2019).

Festivais ginásticos de menor proporção, mas com características similares e apoiados nos princípios da GPT, também ocorrem no Brasil, sendo que a participação nesses eventos pode fomentar alguns valores e experiências sociais, como: o respeito pela diversidade/diferenças, o gosto pela apresentação pública estando no seio de um grupo, a solidariedade e a integração, a criatividade, o convívio social e a consideração da ginástica como possibilidade de prática (PATRICIO; BORTOLETO, 2015). Podemos perceber essa integração, por exemplo, na participação do clube de ginástica *Spartac* da

Grã-Bretanha, composto por ginastas com idades entre quatro e 45 anos, com diferentes tipos de deficiência, como: síndrome de Down, TDAH, paralisia cerebral, trissomia do 18 (síndrome de Edwards) e epilepsia, que apresentaram a coreografia *Greatest Showman* na *World Gymnaestrada 2019* (FIG, 2019).

Figura 2. Ginastas do grupo Spartac, da Grã-Bretanha



Fonte: <https://parasport.org.uk/opportunity/spartac-gymnastics-club>

Ao refletirmos, assim, sobre a performance, há de se ter um cuidado com o contexto da deficiência, tendo em vista que o esporte pode trazer uma tensão ao corpo com limitações perante o apelo ao desempenho, sendo necessário compreender como as normas capacitistas se dão nesse espaço (SANTOS; MOREIRA; GOMES, 2020a). Dessa maneira, consideramos a demonstração coreográfica na GPT como um caminho para tornar ou explicitar a potência do corpo com deficiência, como uma via de rompimento da associação mecânica entre deficiência e incapacidade, trazendo à tona uma experiência exitosa do participante (SANTOS; MOREIRA; GOMES, 2020b).

Ao aproximarmos essas reflexões de nossa realidade, algo que também evidencia essa potente aproximação entre GPT e o fazer ginástica por diferentes públicos, incluindo as pessoas com deficiência, seria justamente o contexto de desenvolvimento dessa prática gímnica

no que diz respeito às suas particularidades no cenário brasileiro. Ao longo das últimas décadas, não apenas a produção de literatura, mas também a promoção/realização de festivais, eventos acadêmico-científicos, programas, cursos e outras ações de difusão da GPT, vêm contribuindo para a consolidação de espaços e de oportunidades mais flexíveis de prática da ginástica, alcançando não apenas mais pessoas, mas também, e especialmente, mais pessoas diferentes (TOLEDO, 2021). A questão neste momento, entretanto, vai além da Ginástica para Todos como prática gímnica, avançando para as propostas e metodologias pelas quais essa vertente vem se desenvolvendo no interior dos grupos brasileiros.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a profunda relação entre a GPT e a Extensão Universitária – e, portanto, também as universidades –, que desenha e influencia grande parte do processo de desenvolvimento dessa prática em nosso país (BAHU; CARBINATTO, 2016; PAOLIELLO; AYOUB; TOLEDO; BORTOLETO; GRANER, 2014; LELES; NAKATANI; SOUZA; LOPES; NETO; MONTEIRO, 2016; SARGI; TEIXEIRA; TEIXEIRA; BROCH; BARBOSA-RINALDI, 2015). Essa relação tem sua devida relevância ao tratarmos de reflexões acerca da prática da ginástica por pessoas com deficiência, especialmente porque vem, ao longo dos últimos anos, fazendo da GPT uma práxis ativa, envolta de reflexões e propostas que parecem, potencialmente, forjar espaços mais flexíveis e participativos para o fazer ginástica. É justamente nesses “modos” do fazer que identificamos aspectos que poderiam não apenas contribuir para a elaboração de uma proposta/programa que viabilizasse não só a abertura, o incentivo e a adesão a espaços de prática por pessoas com deficiência, mas também auxiliar no processo de formação e capacitação a fim de alicerçar boas condições para a manutenção dessas atividades a longo prazo (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020b).

Ao falarmos, portanto, de aspectos que permeiam as propostas e as ações dos grupos de GPT, estamos nos referindo não só a

propostas pedagógicas, mas também ao reconhecimento da prática e, conseqüentemente, às leituras feitas pelos grupos acerca de suas possibilidades. Estamos nos referindo a metodologias de participação ativa para organização dos grupos (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017), de propostas de construções coreográficas coletivas (LOPES; 2020; PAOLIELLO; AYOUN; TOLEDO; BORTOLETO; GRANER, 2014), da utilização dos diferentes tipos de implementos/materiais não só nas dinâmicas cotidianas dos grupos, mas também como elemento importante de suas respectivas composições coreográficas (BRATISFISCHE; CARBINATTO, 2016; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020a), do estímulo ao diálogo com outras práticas da cultura corporal – especialmente como forma de aproximação e ressignificação das experiências prévias dos praticantes –, e também das tematizações e construções mais processuais (SOARES; ALMEIDA; BORTOLETO, 2016), que acabam por produzir espaços de prática mais dialógicos (MENEGALDO, 2018).

Figura 3. Grupo Abaré e Assedec, pertencentes à delegação brasileira na World Gymnaestrada de 2019, com a participação de ginastas com deficiência incluídos



Fonte: FIG (2019)

Para além disso, a aproximação e a utilização dessa literatura e dessas experiências do campo GPT na construção/proposição de um trabalho voltado para pessoas com deficiência parece também ser interessante em função da grande ênfase dada aos potenciais educa-

tivos (AYOUB, 2013) e sociais (PATRÍCIO, 2021; LOPES, 2020; MENEGALDO, 2018) dessa vertente gímnica. Esses aspectos, com toda certeza, deveriam engendrar a base de propostas futuras, inspiradas na que apresentamos neste capítulo. Dessa forma, o que merece destaque é que o contexto plural da GPT se conecta diretamente a várias das demandas que irão emergir a partir da formulação de uma proposta/ação de prática da ginástica para pessoas com deficiência, não apenas no que diz respeito aos potenciais gímnicos – de ordem da técnica, da habilidade do corpo, da manipulação de objetos –, mas também de seus potenciais humanos – que se referem a habilidades sociais, à diversidade, ao respeito, à empatia, à criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste capítulo, ampliar o conhecimento acerca das práticas gímnicas para pessoas com deficiência, trazendo alguns caminhos para a construção de propostas destinadas a esse público, de modo a auxiliar não apenas instituições públicas e privadas, mas também profissionais dos setores de esporte e lazer a desenvolverem, em seus respectivos campos de atuação, programas que tenham como fundamento as políticas que garantem os direitos das pessoas com deficiência. Nosso objetivo se pauta precisamente no reconhecimento, como profissionais e pesquisadoras da área, de que ainda estamos distantes da consolidação e da efetivação de políticas dessa natureza, que viabilizariam esses direitos essenciais não apenas no contexto esportivo, mas em diferentes esferas do cotidiano. Dessa forma, reconhecemos também que a proposição de programas e propostas como a discutida neste capítulo necessita estar combinada ao desenvolvimento de outras demandas que envolvem o público mencionado nos mais distintos âmbitos da sociedade – como a mobilidade urbana, a assistência social, a construção civil, a cidadania, a saúde, a educação, entre outros.

Neste sentido, compreendemos também, a partir do modelo *Disability Gymnastics*, que a inclusão da pessoa com deficiência perpassa

a inclusão social de todas as pessoas, sem discriminação de gênero, raça e etnia, devendo esse princípio atravessar todas as esferas e todos os profissionais que possivelmente estejam engajados em ações no contexto das práticas esportivas. Por fim, é essa mesma pauta da inclusão que nos incentivou e viabilizou que transportássemos todo o aprendizado advindo das propostas do *Disability Gymnastics* para nossas aproximações com a prática da GPT, uma vez que essa vertente gímnica tem como uma de suas premissas a inclusão – de corpos, potencialidades, técnicas, idades, culturas – em um contexto mais flexível e, portanto, acessível e diverso da prática da ginástica.

REFERÊNCIAS

- ACTIVITY ALLIANCE. **Inclusive activity:** Taking a person-centred approach. 2020. Disponível em: https://www.activityalliance.org.uk/assets/000/003/569/Inclusive_activity_person-centred_approach_accessible_PDF_-_2pp_spread_original.pdf?1599215507#:~:text=Activity%20Alliance's%20aim%20is%20to,organisations%20to%20embed%20inclusive%20practice. Acesso em: 2 jan. 2022.
- ANDRADE, A. C.; ALMEIDA, M. A. B. Análise documental das políticas públicas de incentivo as práticas físico-esportivas e de lazer para as pessoas com deficiência no Brasil. **Conexões**, v. 10, n. 3, p. 42-60, 2012.
- ASSUMPÇÃO, B. **Uma proposta de implementação da Ginástica para Todos em organizações não governamentais**. 206 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2018.
- AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas: Unicamp, 2013.
- BAHU, L.; CARBINATTO, M. V. Extensão Universitária e Ginástica Para Todos: contribuições à formação profissional. **Conexões**. v. 14, p. 46-70, 2016.
- BONNER, P. Envolvendo pessoas com deficiência na ginástica: reflexões do programa Britânico de ginástica. In: Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, 8, 2016, Campinas. **Anais do VIII Fórum Internacional de Ginástica para Todos**. Campinas: FEF/UNICAMP, Limeira: FCA/UNICAMP, Várzea Paulista: Fontoura, São Paulo: SESC, p. 54-54
- BORELLA; D. R.; DENARI, F. Atividades de Ginástica Acrobática como contribuição para a inclusão. In: BUSTO, R. M. *et al.* **Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência**, Londrina: Eduel, 2013.
- BORTOLETO, M. A. C. Uma reflexão sobre o conceito de técnica na ginástica geral. In: PAOLIELLO, E. **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008, pp. 167-190.

BRATISFISCHE, S. A.; CARBINATTO, M. V. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na ginástica para todos. *In: MIRANDA, R. de C. F.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. Temas emergentes da pesquisa em ginástica para todos.* Jundiaí: Fontoura, 2016.

BRITISH GYMNASTICS. **British Gymnastics Equality Policy**, v. 2, 2017. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/documents/coaches-teachers-and-volunteers/course-policies/7181-bg-equality-policy-2017/file#:~:text=It%20is%20unlawful%20to%20discriminate,belief%2C%20or%20because%20someone%20is>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Disability Discover Gymnastics, A guide to support your club to become more inclusive of disabled people.** 2019. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/documents/clubs-schools-and-leisure-centres/10749-disability-gymnastics-guide-v4-2019/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Disability Gymnastics.** 2018. Disponível em: https://www.britishgymnastics.org/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=165. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. Equality Act 2010. **Equality Act 2010: What does it mean for my club?** S/d. Disponível em <https://www.british-gymnastics.org/documents/clubs-schools-and-leisure-centres/club-support-2/disability-1/7615-8-gymnastics-specific-equality-act-guide-dance/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Explore Club Roles.** S/d. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/club-roles>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Inclusion Survey 2018.** 2018. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **Taking part in gymnastics with cystic fibrosis.** Jul. 2021. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/articles/taking-part-in-gymnastics-with-cystic-fibrosis>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRITISH GYMNASTICS. **TeamGym success after brain surgery.** Ago. 2021. Disponível em: <https://www.british-gymnastics.org/articles/teamgym-success-after-brain-surgery>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CARBINATTO, M. V.; TOLEDO, E.; MASSARO, I. F. Estruturas e organização da ginástica para todos: uma análise federativa. *In: OLIVEIRA; M. O.; TOLEDO, E. (orgs.). Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção.* Anápolis: Editora UEG, 2016.

CARBINATTO, M. V. *et al* Campos de Atuação em Ginástica: Estado da Arte nos Periódicos Brasileiros. **Movimento**, v. 22, p. 1-15, 2016.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Estatuto da Confederação Brasileira de Ginástica.** 2019. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/adm/resources/download_ar-quivo/441a5799d5abf60206f92a7e64e0b4c7_5cc1c4ef9b94b.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

- DANTAS, C. R. *et al.* Gestão da Federação Cearense das Ginásticas—Um Estudo de Caso baseado no modelo SPLISS. **Revista de Gestão e Negócios do Esporte**, v. 3, n. 1, p. 35-49, 2018.
- DOLEŽALOVÁ, K.; NOVOTNÁ, V. Gymnastika Pro Osoby Se Specifickými Potřebami Gymnastics For People With Special Needs. **Studia Kinanthropologica**, v. 21, n. 2, p. 121-127, 2020.
- DOMINGUES, L. S.; TSUKAMOTO, M. H. C. Ginástica para todos e lazer: onde seus caminhos se cruzam? **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 171-186, 2021.
- ENGLISH FEDERATION OF DISABILITY SPORT. **Access for all: inclusive communications**. 2015. Disponível em: [https://www.activityalliance.org.uk/assets/000/000/020/EFDS_Inclusive_comms_guide_accessible_PDF_APRIL_2014_FINAL\(1\)_original.pdf?1456915910](https://www.activityalliance.org.uk/assets/000/000/020/EFDS_Inclusive_comms_guide_accessible_PDF_APRIL_2014_FINAL(1)_original.pdf?1456915910).
- FIG. **A place where all can shine**. 2019. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/news/displaynews.php?idNews=2546>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- GRANER, L.; PAOLIELLO, E.; BORTOLETO, M. A. C. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. *In*: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2017. pp. 165-198.
- LELES, M. T. de; *et al.* Ginástica para Todos na extensão universitária: o exercício da prática docente. **Conexões Campinas**, SP, v. 14, n. 3, p. 23-45, 2016.
- LOPES, P. R. **“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2020.
- MARSOLA, F. O. *et al.* Os benefícios do esporte para deficientes relacionados ao ambiente físico e social. **IX JORNACITEC-Jornada Científica e Tecnológica**, 2020.
- MENDES, G. I. M.; COSTA, W. F.; RODRIGUES, C. F. X. O trato da ginástica para pessoas com deficiência na Educação Física Escolar. **IV Congresso Nacional de Educação**, 2017.
- MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. Ginástica para todos: o que a Praxiologia Motriz diz sobre isso? **Conexões**, v. 18, p. e020014, 2020a.
- MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. The role of time and experience to the Gymnastics for All: building a sense of collectivity. **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, n. 1, 2020b, p. 19-26.
- MENEGALDO, F. R. **Ginástica para todos: por uma noção de coletividade**. 160 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- OLIVEIRA, D. S.; COSTA, L. A. Avanços na Regulamentação da Política de esporte e lazer para as pessoas com deficiência. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 22-50, 2021.

OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, v. 26, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, L. M.; PIRES, A. F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. A ginástica como tema de investigação nos programas de pós-graduação em educação física no Brasil (1980-2020). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, n. 43, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

PAOLIELLO, E. *et al.* **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas: Unicamp, 2014.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, M. A. C.; CARBINATTO, M. V. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

PATRICIO, T. L.; BORTOLETO, M. A. C. Festivais ginásticos: princípios formativos na visão de especialistas. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 13, p. 98-114, 2015.

PATRICIO, T. L. **Ser no mundo e ser com outro: experiências vividas em um festival de ginástica**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, SP, 2021.

REIS-FURTADO, L. N. *et al.* Esporte e mídia social: análise do Instagram da Confederação Brasileira de Ginástica. **Journal of Physical Education**, v. 32, 2021.

REIS, R. E.; MEZZADRI, F. M.; MORAES E SILVA, M. As políticas públicas para o esporte paralímpico no Brasil: apontamentos gerais. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 58-69, 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SAKIS, I.; BERNARDI, G. Rede Social de Aprendizagem Colaborativa para Surdos e Deficientes Auditivos. **RENTE**, v. 18, n. 1, 2020.

SANTOS, T. V.; MOREIRA, M. C. N.; GOMES, R. “Eu esqueço que sou deficiente”: interações e sociabilidade de adolescentes com deficiência física que praticam esportes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020a.

SANTOS, T. V.; MOREIRA, M. C. N.; GOMES, R. Performance e deficiência: caminhos para reinvenção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3143-3152, 2020b.

SARGI, A. A. *et al.* A Ginástica para Todos na formação profissional em educação física: contribuições a partir da extensão universitária. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 03, p. 11-21, 2015.

SEVERGNINI, R.; BUSTO, R. M., A influência da Ginástica Olímpica sobre o equilíbrio dinâmico em alunos deficientes mentais. *In: MARQUEZINE, M. C. **Novos rumos da Educação Especial***. Londrina: Editora UEL, 2002.

SHUTE, R. *et al.* Inclusive communication: A tool for service innovation. **British Journal of Healthcare Management**, v. 18, n. 1, p. 19-26, 2012.

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; AMARAL, S. C. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 29, v. 1, 2015.

SOARES, D. B.; ALMEIDA, T. L.; BORTOLETO, M. A. C. Autonomia, criatividade e o processo de construção coletiva na ginástica para todos. *In*: MIRANDA, R. C. F.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. (orgs.). **Temas emergentes da Ginástica para Todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. pp. 123-152.

SOUZA, C. M. *et al.* Ginástica Artística para crianças deficientes visuais. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 94, 2006.

TEIXEIRA, K. S.; ANDRADE, T. V. C. A inclusão de deficientes físicos amputados por meio da Ginástica Artística. **Anais do III Congresso Internacional de Educação Física Inclusiva**, 2018.

TOLEDO, E. Conferência de abertura do IX ConGPT (Congresso Nacional de Ginástica para Todos). **YouTube**: CEFD UFES. 2021. 1 vídeo (2h05min48s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TfefRNfyCWI>. Acesso em: 2 jan. 2022.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H.; CARBINATTO, M. V. “Fundamentos da ginástica para todos.” *In*: NUNOMURA, M. (org.). **Fundamentos da ginástica**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

WICHMANN, A.; JARVIS, N. Commitment, expertise and mutual recognition: oscillating sports tourism experiences of performing and watching at the World Gymnaestrada, **Journal of Sport & Tourism**, dez. 2015.

MÍDIA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM/NA GINÁSTICA: (IN)VISIBILIDADE

Profa. Ms. Jaqueline Monique Marinho da Silva
Profa. Esp. Leila Márcia Azevedo Nunes
Profa. Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim

A mídia se configura como um espaço que oportuniza a compreensão e o conhecimento de diversos assuntos presentes na sociedade. Quando se fala em deficiência, no imaginário social, esse corpo denota a imperfeições e incapacidades (SILVA, 2018). Portanto, oportunizar visibilidade à assuntos que os posicionem como protagonistas de suas histórias, poderá provocar reflexões e discursos que elevem suas potencialidades.

Em relação à ginástica, configura-se como uma prática corporal que visa potencializar as habilidades motoras do indivíduo. A ginástica veio do próprio caminho que a humanidade foi traçando. O ser humano sempre teve a necessidade de correr, saltar, nadar e se arrastar, dessa forma observamos que o mesmo sempre fez ginástica. Além de melhorar o corporal, desenvolve habilidades que muitas vezes estão adormecidas no indivíduo que a prática, e é essa prática gímnica¹ que deve ser trabalhada nas pessoas com deficiência.

Durante muito tempo a ginástica foi ofertada apenas para pessoas sem deficiências, por ser um esporte que tem em seu repertório de movimentos, elementos dinâmicos, corporais e de alta performance que muitas vezes, dificultam a prática por parte das pessoas com deficiência.

De acordo com Nascimento e Leardine (2011) as características das ginásticas são: Exercícios sistematizados; realizados no solo, com ou sem auxílio de aparelho; aplicado com objetivos: Educacionais, competitivos e terapêuticos. Assim, conforme foi pontuado, a ginástica para pessoas com deficiência pode e deve ser.

A ginástica para todos é considerada a base de todas as outras modalidades porque incorpora movimentos e exercícios que são executados nos demais tipos de ginástica. De acordo Ayoub (2013), seus objetivos são o de favorecimento da saúde, interesse por uma atividade física, além do benefício físico, emocional e social.

Os métodos utilizados pelas escolas europeias que incluíam em todas elas movimentos naturais, formativos e criativos, nortearam a sua prática ao longo dos anos, ramificando suas práticas e possibilitando sua classificação, podendo ser ginásticas de condicionamento físico, de competição, de conscientização corporal, fisioterápicas e de demonstração (SOUZA, 1997).

Partindo dessa classificação, podemos observar que as ginásticas sempre foram pensadas para corpos sem deficiência, negligenciando e excluindo as pessoas com deficiência que podem além das ginásticas fisioterápicas e de conscientização corporal, praticar as demonstrativas, que possibilitariam benefícios diversos dentro desses corpos que tem deficiência. Além de benefícios físicos, podemos destacar os emocionais que tem uma importância ímpar para eles.

Mostrar sua condição de deficiência não é uma tarefa muito fácil, fortalecer o emocional das pessoas com deficiência é primordial, e a ginástica de demonstração seria uma excelente prática. Ao executar movimentos que trabalham a cooperação, rítmico e elementos coordenativos proporcionam interação social, superação e criatividade.

A ginástica dentro desse contexto, foca a pessoa com deficiência como o centro da atividade, em que o mesmo contribui dentro de suas potencialidades e possibilidades, sendo o todo desse movimento e não só uma parte a ser incluída dentro do processo.

Ginástica é movimento, e proporcionar movimento para pessoas com deficiência é enriquecer seu repertório motor, e isso melhora sua qualidade de vida, autoestima e independência física e emocional.

Certas coisas parecem ser mais fáceis e bonitas quando estão documentadas, mas sabemos que no momento da execução, nem

sempre acontece da maneira como estava previsto, principalmente porque é de conhecimento de todos que as pessoas com deficiência representam uma porcentagem da população esquecidas na maioria dos planos de aulas dos professores de Educação Física, o que representa um grande problema tanto para os alunos com deficiência, como para os referidos professores.

Acreditamos que a inclusão dentro de todas as esferas deva acontecer de forma efetiva, e na nossa concepção a mídia só começará a dar destaque às pessoas com deficiência praticantes de ginástica, quando a escola realmente inseri-los em sua totalidade, sem vitimismo, sem visão de “coitadinho” ou capacitismo.

É essa mudança que deve acontecer, da esfera educacional para esportiva. O esporte aliado à educação é uma mistura integrativa e potencializadora. Dentro da esfera educacional, mudanças significativas de inclusão e aceitação já podem ser observadas, entretanto, na esfera esportiva, acreditamos que esta ainda esteja ocorrendo em passos curtos.

A mídia ao transmitir as competições das paralimpíadas instiga as pessoas com deficiência a busca por um esporte no qual se identifique, e é nesse momento que a escola deve estar preparada para inseri-los dentro do esporte.

Não somente as paralimpíadas instigam as pessoas com deficiência à prática de um esporte, as olimpíadas também remetem esse sentimento de querer fazer parte do meio esportivo, e é nessa hora que a barreira é erguida.

Então onde entra a ginástica? Aonde ir para treinar os diferentes tipos de ginásticas? De que maneira os professores de Educação Física estão aptos a apresentar as mais diversas formas de ginásticas para pessoas com deficiência dentro do ambiente escolar? Sendo estas as inquietações que devemos tentar resolver.

Essas mudanças são significativas à medida que a sociedade entenda que a deficiência não pode ser vista como algo limitador, e sim adaptável. Todos os esportes são adaptáveis, basta estudo e

vontade de querer sair da chamada zona de conforto, pois as mudanças beneficiarão não somente a pessoa com deficiência, mas também caminha para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva (CIDADE; FREITAS, 1997).

O papel de educador e formador de cidadãos plenos, é nossa atribuição. Devemos tirar a cortina que ainda teima em encobrir as potencialidades das pessoas com deficiência, pois estes são tão habilidosos quanto as pessoas sem deficiência, basta ser desenvolvida, tudo é uma questão de adaptação.

Depois do dever de casa feito, é hora da visibilidade. Infelizmente as mídias sociais ainda estão presas a corpos com medidas perfeitas e a busca pelo “perfeito” muitas vezes impedem que a pessoa com deficiência queira estar em evidência. Quem a mídia divulga como corpo deficiente? Qual o atleta paralímpico que faz um comercial a nível nacional? Estas são perguntas que devem ser feitas constantemente.

Infelizmente a deficiência encontra barreiras que perpassam as arquitetônicas e culturais, ela esbarra em estigmas que estão inseridas dentro do contexto social, salienta que um corpo com deficiência ao se comparar com corpos sem deficiência não se delinea como anormal, pois isso é questão estética e por vezes se escondem atrás da sua deficiência, não acreditando muito nas suas potencialidades e habilidades (DINIZ, 2007).

Quem nunca se perguntou: Como essa pessoa que não enxerga consegue executar uma coreografia de dança? É tudo questão de treino e adaptação, pois quase sempre as pessoas com deficiência visual foram ensinadas a sentir a música, a ter contato com o objeto que faz parte dessa coreografia, algo mais voltado a sua percepção. Lógico que com o preparo e apoio do professor ou técnico, e é isso que devemos buscar para realmente integrá-los no meio gímnico.

Um conjunto de situações que envolvem o indivíduo com deficiência, a sociedade, a acessibilidade pode dificultar o acesso as práticas corporais de ginástica. No caso das pessoas com deficiência

física que fazem uso de cadeira de rodas, o movimento corporal que seria mais suave e fluido, torna-se adaptável e apreciável no sentido da execução pois esse elemento corporal sofre uma transformação, mas não o seu significado.

Os praticantes de ginástica ao executarem os elementos corporais fundamentais definidos dentro de um código de pontuação, dão seu estilo, sua identidade, mostrando que ninguém executa de forma igualitária e sim similar ao que é proposto, basta apenas ter a forma fixa e definida e caracterizá-lo. No caso das pessoas com Síndrome de Down os exercícios são adaptados e devem seguir critérios de segurança ao serem executados (MATOS, 2005).

Atualmente, observa-se que ao se tratar de pessoas com deficiência existem avanços no que diz respeito às políticas públicas (BRASIL, 2015), por meio de promoção de programas de atividades físicas e demais incentivos. Entretanto, pouco se observa na mídia quanto a representatividade de pessoas com deficiência, nesse sentido, o objetivo do manuscrito foi de analisar a visibilidade da ginástica para pessoas com deficiência nos meios de comunicação midiático.

METODOLOGIA

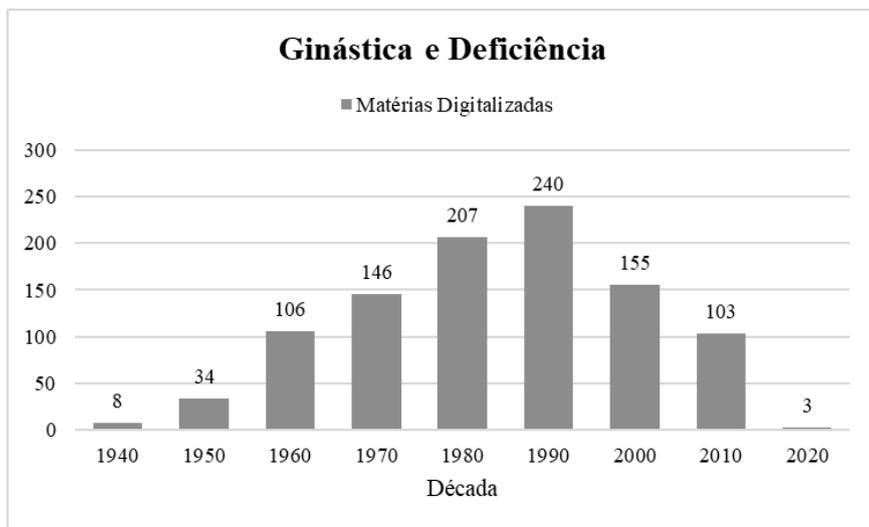
Este manuscrito trata-se de uma pesquisa documental, que tem por finalidade identificar, verificar, sintetizar, sistemática e objetivamente, fontes documentais que ainda não receberam tratamento analítico, com intuito de estabelecer fatos e obter possíveis respostas de acontecimentos passados que ainda permanecem no presente (GIL, 2008; RICHARDSON, 2012; CECHINEL et al, 2016).

O Jornal 'O Globo' foi escolhido como fonte documental por fazer parte de um dos maiores conglomerados de comunicação do Brasil, grupo Globo, e por ser um dos jornais com maior índice de circulação no cenário nacional (IVC, 2021). Dessa forma, analisou-se matérias digitalizadas, publicadas entre os anos 1940 à 2020 no acervo online do referido Jornal.

Na primeira etapa de análise das fontes, foram encontradas 1002 matérias (Gráfico 1), das quais verificou-se no título a relação dos termos “deficiência” e “ginástica”; a existência de fontes duplicadas e realizou-se leitura prévia das fontes documentais. Destaca-se a grande dificuldade em encontrar matérias que se relacionassem diretamente ao objeto de estudo, assim incluiu-se para análise fontes que o abordaram de forma secundária.

Após esse processo de análise, identificou-se que 95% das matérias, mesmo que de forma secundária não contextualizavam o objeto de estudo e/ou apresentavam propagandas oferecendo aulas de ginástica e dança para idosos ou adultos. Assim, essas fontes foram excluídas da análise.

Gráfico 1. Matérias sobre deficiência e ginástica



Fonte: Dados da pesquisa

Na segunda etapa, realizou-se download das fontes selecionadas, organizando-as de acordo com o mês e o ano de publicação. Para auxiliar no processo de análise e interpretação das fontes, utilizou-se o *software* ATLAS.ti. 7. 5. 18. Este *software* dispõe de ferramentas que

auxiliam no processo de organização e no gerenciamento de fontes documentais (textos, áudios, vídeos), permitindo ao pesquisador autonomia na escolha dos objetivos, dos códigos e das categorias de análise, além disso, apresenta suportes visuais que facilitam a interpretação das fontes analisadas (GILZ, 2007; SILVA; MAZO; ASSMANN, 2017).

O processo de análise utilizando o ATLAS.ti ocorreu da seguinte forma: [1] inserção das fontes documentais; [2] leitura individual das fontes; [3] seleção de trechos e/ou palavras que emergiram a partir da leitura das fontes; [4] elaboração de códigos, palavras-chaves referentes aos assuntos encontrados nas fontes; [5] agrupamento dos códigos em famílias.

Na última etapa de análise, emergiram das fontes 02 (duas) famílias de códigos: Ginástica para reabilitação e Ginástica para a saúde. Verifica-se no Quadro 1 a descrição do contexto das matérias para cada família de código analisada.

Quadro 1. Famílias de códigos e suas respectivas descrições referentes a Ginástica e Deficiência

FAMÍLIA DE CÓDIGOS	CÓDIGOS	DESCRIÇÃO
Ginástica para reabilitação	Reinserção na sociedade	A ginástica utilizada como uma ferramenta de reabilitação para o corpo com deficiência.
	Potencialidades	
Ginástica para a saúde	Prevenção de lesões	A ginástica como agente promotor da saúde e da qualidade de vida do corpo com deficiência.
	Qualidade de vida	

Fonte: Dados da pesquisa

As informações encontradas nas fontes documentais foram correlacionadas com outras fontes primárias e secundárias (artigos e livros) para que pudessem ser organizadas, moldadas, justificadas e por fim confirmar os fatos encontrados e fundamentar a discussão dos resultados.

A GINÁSTICA E A DEFICIÊNCIA NO ACERVO DO JORNAL O GLOBO

Após o processo de organização e seleção das fontes, foram analisadas 50 (cinquenta), valor que corresponde a 4,9% das matérias no acervo do jornal O Globo relacionadas a ginástica e a deficiência. A baixa quantidade de matérias relacionadas ao assunto evidenciou a invisibilidade deste, neste periódico. Tal fato pode ser atribuído a fatores como ser a ginástica uma modalidade que não faz parte do calendário dos Jogos Paralímpicos, competição mundial voltada à pessoas com deficiência, além do desconhecimento dessa prática por pessoas com deficiência (SILVA, 2018), e, sobretudo, a falta de interesse da mídia em noticiar tal temática, talvez por não compreender muito sobre esta, não somente pela ótica da informação, mas também pela incumbência em apresentar as potencialidades do corpo com deficiência, cujos estereótipos da incapacidade parecem persistir na sociedade (CAMBRUZZI, 2011; PEREIRA, MONTEIRO, PEREIRA, 2011).

No gráfico 2, verifica-se o percentual das famílias de códigos que emergiram nas fontes analisadas, 70% abordaram a ginástica na perspectiva da saúde e na melhoria da qualidade de vida de seus praticantes. O estilo visual das matérias em sua maioria apresentava coloração preta e branca até a década de 1990 e estavam dispostas na parte inferior à direita.

Gráfico 2. Tipos de ginástica que apareceram nas matérias



Fonte: Dados da pesquisa

A relação entre ginástica e deficiência encontrada no jornal O Globo apresentou diversas facetas secundárias, as quais apresentaram a deficiência como: falta ou perda de habilidades quando ginastas apresentavam resultados insatisfatórios em competições esportivas (NOGUEIRA, 28/10/2015, p. 34); o corpo frágil que necessitava da ginástica para manter-se saudável (RECOMENDAÇÕES PARA A BOA FORMA, 01/03/1987, p. 04); a trajetória de vida da ex ginasta que acometida por um acidente tornou-se deficiente (NOGUEIRA, 16/12/2014, p. 30); e, a ginástica para a promoção de potencialidades e consequente reinserção na sociedade de pessoas com alguma desordem física (A GINÁSTICA SEGUNDO A RESISTÊNCIA..., 18/11/1984, p. 07).

Ressalta-se que o corpo com deficiência apresentado nas matérias, por vezes relacionavam-se à pessoa idosa (GINÁSTICA PARA A TERCEIRA IDADE, 18/07/1993, p. 12) e não àquela que apresentava impedimento de longo prazo de caráter físico, intelectual e/ou sensorial (BRASIL, 2015). Essas práticas evidenciaram a necessidade de manter o corpo em movimento numa perspectiva de qualidade de vida.

CONCLUSÃO

A partir do que foi observado nas matérias, pudemos identificar que estas não focam na pessoa com deficiência, mas tão somente no corpo frágil, por vezes atribuído a pessoa idosa, acreditamos que tal fato ocorra por não ser tão evidente a prática da ginástica por pessoas com deficiência, e sim mais comum para pessoas idosas, que já se utilizam da ginástica como uma forma de manter a estrutura corporal de modo funcional.

Outro aspecto relevante a se destacar, é que a ginástica para pessoas com deficiência ainda não aparece no cenário esportivo, e muito menos como prática paralímpica, o que a mantém invisível no contexto das modalidades paralímpicas.

É perceptível que quando se fala em ginástica para pessoas com deficiência, a percepção das pessoas encontra-se relacionada a fortalecimento e manutenção das estruturas que não foram comprometidas com a lesão, ou alguma atividade que não venha a prejudicar o corpo da pessoa com deficiência, nunca esta se encontra relacionada a possibilidade de tornar essa pessoa um praticante que poderá representar o país nos jogos paralímpicos, ou estimular que outras pessoas com deficiência vejam a ginástica como uma modalidade perfeitamente capaz de ser praticada por esta em sua totalidade.

Infelizmente a mídia ainda parece manter uma postura meio preconceituosa quanto a divulgação dos aspectos positivos da prática da ginástica por pessoas com deficiência, isso faz com que as pessoas ignorem essa possibilidade como algo concreto, podendo ser desenvolvido e estimulado cada vez mais, para que realmente se torne algo possível de acontecer, e tornar-se uma modalidade esportiva com grande destaque nos jogos paralímpicos.

Por fim, acredita-se que não só a mídia, mas a sociedade como um todo, precisa parar de ver a pessoa com deficiência como uma figura fragilizada e sem condições de realizar algum tipo de atividade física e/ou esportiva, principalmente quando em nosso país temos grandes nomes do esporte adaptado, que servem de exemplo e inspiração tanto para pessoas com e sem deficiência, esses são os exemplos e a imagem que nossa sociedade deve ter da pessoa com deficiência, que a incapacidade e a impossibilidade são palavras que definitivamente não devem se fazer presente na vida das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, mar 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10264.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

- CAMBRUZZI, G. M. A. S. **O discurso da mídia sobre a cobertura das Paraolimpíadas de Pequim 2008 e a inclusão de pessoas com deficiência.** 2011. 73 f. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.
- CECHINEL, A.; FONTANA, S. A. P.; GIUSTINA, K. P. D.; PEREIRA, A. S.; PRADO, S. S.; Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 05, n. 01, jan/jun, 2016.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração – MEC**, p. 1-7, 1997.
- DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILZ, C. **Os desafios e facilidades do uso do programa de software atlas/ti na análise de dados da pesquisa:** a coleção “Redescobrimo o universo religioso” na formação do professor. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, PR, 2007.
- GINÁSTICA PARA A TERCEIRA IDADE. **O Globo.** Rio de Janeiro, 18 jul. 1993. Jornal de Bairro, p. 12.
- GINÁSTICA SEGUNDO A RESISTÊNCIA DE CADA UM... ANTES UMA SÉRIE DE TESTES. **O Globo.** Rio de Janeiro, 18 nov. 1984. Jornal de Família, p. 07.
- IVC – INSTITUTO VERIFICADOR DE COMUNICAÇÃO. Jornais. Disponível em: <ivcbrasil.org.br>. Acesso: 20 out. 2021.
- MATOS, M. A. Instabilidade atlantoaxial e hiperfrouxidão ligamentar na síndrome de Down. **Acta Ortopédica Brasileira**, v.13, n.5, 2005.
- NASCIMENTO, D. G.; LEARDINE, M. A. A ginástica artística no contexto escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 10, p. 7-12, 2011.
- NOGUEIRA, C. Projeção elástica: os homens são de arte. **O Globo.** Rio de Janeiro, 28 out. 2015. Caderno de Esportes, p. 34.
- NOGUEIRA, C. Sem esmorecer ‘O plano é andar’. **O Globo.** Rio de Janeiro, 16 dez. 2014. Caderno de Esportes, p. 30.
- PEREIRA, O; MONTEIRO, I; PEREIRA, A. L. A visibilidade da deficiência – uma revisão sobre as representações sociais das pessoas com deficiência e atletas paralímpicos nos media impressos. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 22, p. 199-217, 2011.
- RECOMENDAÇÕES PARA A BOA FORMA. **O Globo.** Rio de Janeiro, 01 mar. 1987. Jornal de Família, p. 04.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, C. F.; MAZO, J. Z.; ASSMANN, A. B. A aplicação do software ATLAS.ti 7.5.6 em uma pesquisa no campo da história do esporte. **Corpoconsciência**, v.22, n. 01, p. 106-119, 2018.

SILVA, J. M. M. **O discurso midiático dos Jogos Paralímpicos no caderno de esportes do jornal O Globo**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SOUZA, E. P. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MAIS QUE PALAVRAS, PRECISAMOS AGIR EM BUSCA DE UMA GINÁSTICA PARA *TODOS*

Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto

Em tempos recentes, mais precisamente durante as décadas que marcaram o final do século XX e o início do XXI, mudanças importantes foram recorrentemente anunciadas como tendências e/ou urgências, dentre elas, a diminuição da impressão em papel, o uso racional e sustentável da água, a desaceleração do índice de desmatamento, a extinção do analfabetismo e da fome, bem como a maior participação em atividades esportivas. Não obstante, é notório que grande parte dessas desejadas mudanças não aconteceram efetivamente. No campo esportivo, nem mesmo os vultuosos investimentos econômicos e midiáticos da Copa do Mundo de Futebol (FIFA) e dos Jogos Olímpicos (COI) realizados no Brasil, foram capazes de alavancar modificações de impacto no acesso, na investigação e nas políticas federativas e governamentais.

O direito à educação, à cultura e ao esporte é ainda uma utopia para grande parte da sociedade brasileira, com eventuais e pontuais tentativas de modificar o *status quo* mencionado. As condições socioeconômicas, geográficas, educacionais e, portanto, de acesso aos bens e meios disponíveis, reforçam a mais que conhecida desigualdade. Nossos tempos são, pois, tempos de maior desigualdade. Estariam o esporte e, particularmente, a ginástica, destoando dessa constatação?

Parece que não! Com efeito, a condição de desigualdade representa um modo de opressão que paulatinamente desalenta nossa sociedade, incluindo alguns dos agentes de maior relevância para sua transformação. Me refiro aos professores, pesquisadores e gesto-

res. No entanto, em meio à essas tremendas dificuldades, encontramos propostas que nos permitem seguir respirando e esperançosos. Esse livro, está repleto delas!

Certamente o esporte paralímpico cresceu mais e, pelo visto, com avanços significativos para a maior e melhor difusão do esporte de alto rendimento para pessoas com deficiência. Outras organizações, como a *Special Olympics*, também experimentaram avanços no Brasil e, mais ainda, em outros países. Inúmeras outras ações que visam ampliar as oportunidades para a prática esportiva para pessoas com deficiência são encontradas nas escolas, clubes, universidades brasileiras. Em conjunto essas conquistas reforçam a luta por mais espaços e melhores condições para o desenvolvimento esportivo para pessoas com deficiência. Uma luta que requer professores mais qualificados, instituições mais bem preparadas, leis e normativas mais sensíveis e propositivas. Contudo, entendo que essa dimensão da prática esportiva – a da alta performance – contribui simultaneamente no reforço de processos silenciosos e que se tornaram hegemônicos, como o da seletividade e da comparação, por exemplo. Com isso, os desafios para alcançar a todos, que por direito podem e devem acessar a prática esportiva, seguem sendo gigantescos. Desse modo, me emociono ao ver a comunidade da ginástica mostrando sua inestimável contribuição para a superação de uma condição tão ultrapassada como a que acabo de relatar. Quero dizer, então, que o esporte como fenômeno sociocultural não é pleno se não for de fato para todos, como já adverte o texto constitucional.

Considerando a especificidade dessa obra, a ginástica, não podemos deixar de dizer que se trata de uma área cuja trajetória histórica e, as derivadas práticas realizadas na escola, nas universidades, nos clubes e demais espaços, consolidou inúmeros preconceitos e barreiras que frequentemente parecem intransponíveis. Capítulo a capítulo vemos quão difícil vem sendo superar tais problemáticas, nos distintos lugares onde essa atividade vem sendo realizada. De fato, são muitas as reivindicações que emergem ao longo das páginas desse livro,

muitas fundamentadas por investigações científicas e outras pela longa e robusta experiência profissional.

Por isso, não podemos nos furtar da autocrítica e da urgente necessidade de uma maior mobilização acadêmica-científica e, também, no campo das instituições esportivas (clubes, federações, ongs, ...) em prol de um olhar mais amplo e qualificado no que tange o oferecimento de oportunidades. Aliás, é precisamente esse olhar expandido e comprometido que diferentes capítulos mostram ao analisar propostas internacionais já consolidadas nesse campo.

Parece-me relevante mencionar que a própria Federação Internacional de Ginástica (FIG) tem reconhecido sua *mea-culpa*, tratando de aproximar-se à diferentes federações nacionais e outras organizações que possuem programas específicos para a participação de pessoas com deficiência. Concretamente, a FIG deu início ao projeto “*Alliance of Federations*” em 2018 para aprofundar as discussões e propor mudanças internamente. Revisou o manual do curso de “Fundamentos da Ginástica”, incluindo formalmente esse tema na formação de treinadores. Por fim, incluiu em sua agenda e, por conseguinte, nas ações de suas diversas comissões, a promoção e a ampliação da participação de pessoas com deficiências na ginástica. Ainda que não seja suficiente, esse posicionamento revela a urgência do assunto, corroborando os relatos com compõem esse livro.

Em suma, a presente obra organizada pelas professoras Marina e Michele, destaca o esforço de inúmeras pessoas na tentativa de um futuro mais acolhedor para o esporte. É, por meio do compartilhamento de saberes, como é feito nesse livro, que teremos melhores condições de modificar esse cenário. Nesse sentido, os capítulos que compõem essa coletânea nos inspiram e reforçam a urgente necessidade por mais oportunidades para uma parte da população que ainda se encontra segregada, carente de opções e à mercê da boa vontade. Precisamos, portanto, garantir os direitos constitucionais e atuarmos com o firme compromisso moral e ético de transformar a prática esportiva. E, se

as condições anunciadas anteriormente não forem modificadas brevemente, estaremos apenas reconhecendo o nosso fracasso e aceitando o histórico descaso com nossos próximos.

Prof. Dr. Marco A. C. Bortoleto

Faculdade de Educação Física (FEF) - UNICAMP

Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG)

Presidente da Comissão de Educação da Federação Internacional de Ginástica

Membro do Comitê de Ginástica para Todos da Federação Internacional
de Ginástica

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Marina Brasiliano Salerno

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestre e Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Docente do curso de Educação Física da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais CPAQ/UFMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva (GEPEFI).

<https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>
marina.brasiliano@ufms.br



Michele Viviene Carbinatto

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestre em Corporeidade e Pedagogia do Movimento pela UNIMEP. Doutora em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. Realizou Pós-Doutoramento na Universidade de Columbia/ NY/ EUA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica da USP (GYMNUSP). Coordena o Comitê de Ginástica para Todos da Confederação Brasileira de Ginástica.

<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938>
mcarbinatto@usp.br

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES



Bruna Locci-Shahateet

Doutoranda na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru) e mestrado em Ciências da Motricidade pela UNESP/Rio Claro. Ex-ginasta de Ginástica Rítmica e integrante dos Grupos Ginásticos Unicamp (GGU e GGU-Ânima). Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF-UNICAMP e professora da Pós-graduação em Ginástica Rítmica da FMU.

<https://orcid.org/0000-0002-0342-9422>

brunalocci@gmail.com



Camila das Mercês Duarte Almeida

Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou Intercâmbio/ Mobilidade Acadêmica na Universidade do Porto (2009/2010) como Bolsista do Programa Luso-Brasileiro Santander Universidades. Especialização lato-sensu em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativa pela Faculdade São Vicente (FSV). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE/USP) na Área de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e do Esporte e atua como professora de ensino fundamental – Educação Física na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. É também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica da USP (GYMNUSP).

<https://orcid.org/0000-0001-5087-7220>

camila.mda@usp.br



Camila Lopes de Carvalho

Graduada em Educação Física – Bacharel e Licenciatura –, pela Universidade Estadual de Campinas; e em Pedagogia, pela Universidade Paulista. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter. MBA em Gestão Escolar pelo Pecege/ Universidade de São Paulo (PECEGE/USP). Mestre em Educação Física (tema concernente à educação inclusiva), pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação Física (tema concernente à educação inclusiva), pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora de temáticas referentes à Educação e à Educação Física, em relação com a pessoa com deficiência e o contexto inclusivo. Consultora, produtora de material didático, professora orientadora de trabalhos de conclusão de curso e formadora de professores em Educação Física e Educação Inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0001-8770-6062>

camilalopes.c@hotmail.com



Cecília Almeida Salles

Cecília Almeida Salles é professora titular dos Programas de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica e de Literatura Crítica Literária da PUC/SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação. Autora dos livros *Gesto inacabado: processo de criação artística* (1998), *Crítica Genética* (2008), *Redes da Criação: construção da obra de arte* (2006), *Arquivos de Criação: arte e curadoria* (2010) e *Processos de criação em grupo: diálogos* (2017).

<https://orcid.org/0000-0003-3826-0142>

cecilia.salles@gmail.com



Daniela Bento-Soares

Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP), com período de Estágio Sanduíche na Cardiff Metropolitan University, financiado pela CAPES (Edital 19 - PDSE). Mestra em Educação Física e graduada em Educação Física (modalidades bacharelado e licenciatura) pela mesma instituição. Docente do curso de Educação Física (Bacharelado) do Departamento de Ciências do Esporte, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT). É docente permanente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) como professora e orientadora de Mestrado Profissional, núcleo Unesp Rio Claro. Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica - GPG, da FEF-Unicamp, do Grupo de Pesquisa Ginástica em Diálogo - LAPEGI, da FCA-Unicamp. Foi líder do Grupo de Estudos em Atividades Gímnicas e Rítmicas - AGIR, do Centro Universitário UniEduk. Estuda e pesquisa nas áreas de Ginástica, Ginástica para Todos, Formação de Professores(as) e Treinadores(as) e Teoria Histórico-Cultural.

<https://orcid.org/0000-0003-2557-5583>

danibsoares@hotmail.com



Eliana de Toledo

Doutora em História Social pela PUC-São Paulo. Mestre, bacharel e licenciada em Educação Física pela FEF/Unicamp. Docente do Curso de Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp (FCA/Unicamp) e do Programa de Pós Graduação em Educação Física (FEF/Unicamp). Membro fundadora e até esta data participante do Grupo de Pesquisa em Ginástica – GPG (FEF/Unicamp). Fundadora do LAPEGI – Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica, líder do Grupo de Pesquisa “Ginástica em Diálogo” – Lapegi e coordenadora do Grupo Ginástico Lapegi Unicamp.

<https://orcid.org/0000-0003-1913-0705>

eliana.toledo@fca.unicamp.br



Elisete de Andrade Leite

Mestra em Educação (UNITAU) – Linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural. Especialista em Educação Física para professores do Ensino fundamental II e Ensino Médio – UNICAMP. Especialista em Atividade Motora Adaptada – UNICAMP. Especialista em Ginástica Rítmica UNOPAR. Especialização Ginástica Artística (FEFISA). Graduação em Educação Física – Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro. Técnica de GR em 5 mundiais da Special Olympics (3 nos USA) 1 na Gécia ,1 em Abu Dhabi. Técnica em 2 Jogos Latino-Americano da Special Olympics (El Salvador e Porto Rico). Delegada Técnica de GR nos Jogos Latino-Americano da Special Olympics (Panamá). Autora do Livro Ginástica Rítmica Adaptada no Brasil: Trajetória e contribuições Técnica de GRA- Projeto Super Ação SME Guaratinguetá.

<https://orcid.org/0000-0002-5837-254X>

eliseteleite@hotmail.com



Elizabeth Paoliello de Souza

Doutora e mestre em Educação Física pela UNICAMP. Licenciada em Educação Física pela PUC-Campinas. Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1986-2005). Membro do Comitê Executivo da International Sport and Culture Association (ISCA) de 1989-2006. Co-fundadora e co-líder do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF-UNICAMP (1993-2015). Atualmente é membro do referido grupo concentrando as suas pesquisas na área da Ginástica para Todos.

bethpaoliello@gmail.com



Enoly Cristine Frazão da Silva

Graduada em Licenciatura em educação física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Ludopedagogia e educação física escolar. Já atuou como professora de dança para pessoas com deficiência física e intelectual no Programa de dança, atividades cênicas e ginástica (PRODAGIN). Atualmente é mestranda do programa de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo (USP), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica da USP (GYMNUSP).

<https://orcid.org/0000-0002-4560-8138>

enolyc.f@gmail.com



Fernanda Raffi Menegaldo

Doutoranda em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp), com estágio no exterior no Instituto Nacional de Educació Física de Catalunya (INEFC) da Universitat de Barcelona. Mestra em Educação Física pela FEF-Unicamp. Graduada em Educação Física também pela FEF-Unicamp, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG), vinculado a FEF-Unicamp e do Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP), vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi membro do Grupo Ginástico Unicamp (2012-2020). Foi ginasta, árbitra e treinadora de Ginástica Rítmica pelo Clube Campineiro de Regatas e Nataçào (CCRN), trabalhando com a modalidade também em outros clubes socioesportivos e escolas (extracurricular). Desenvolve pesquisas e tem interesse na área da Ginástica, com aportes teóricos da Praxiologia Motriz e Sociologia. Foi docente do curso Educação Física da Faculdade de Americana (FAM) e atualmente, faz parte do corpo docente do curso de Educação Física do Centro Universitário Herminio Ometto – Uniararas.

<https://orcid.org/0000-0002-9542-1128>

fernandamenegaldo@hotmail.com



Giovanna R. Saróa

Formada em Licenciatura e Bacharel de Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996), mestre em Educação Física pela FEF/Unicamp (2004) e doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora da Faculdade de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui experiência em diferentes áreas da Educação Física, com ênfase em: Ginástica (Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica Para Todos). Possui experiência em dança voltado à escola. Atuou também na área da Educação Física Escolar, ministrando disciplinas de Concepções e Estilos de Ensino, Educação Física na Infância e Adolescência. Durante a atuação profissional conheceu 14 países, tendo participado de eventos de Ginástica. Fez parte como integrante do Grupo Ginástico Unicamp por 15 anos. Foi coordenadora e coreógrafa do Grupo Apeiron – grupo de dança e ginástica expressiva por 21 anos. Coordenadora e criadora do Grupo Ginástico Anima Unicamp por 9 anos, estando a frente em 2 gymnastada mundiais e 3 fóruns internacionais. Fez parte do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/UNICAMP. Desde 2010 atua como docente na Faculdade de Educação Física da PUC – Campinas, ministrando as disciplinas: Atividades Gímnicas, Atividades Rítmicas, Evolução e História da Educação Física, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e Dança Educacional. Pesquisadora Pós-doutorado na área de redes de criação e membro do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação do Grupo Comunicação e Semiótica da PUC São Paulo. Nomeada Diretora da Faculdade de Educação Física da PUC Campinas no quadriênio de 2022 a 2025.

<https://orcid.org/0000-0002-5272-8242>

gisaraoa@gmail.com



Ida de Fátima de Castro Amorim

Formada em Licenciatura em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação, professora efetiva da Universidade Federal do Amazonas, lotada na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia.

<https://orcid.org/0000-0001-9749-8631>

idaamorim@ufam.edu.br



Jaqueline Monique Marinho da Silva

Mestre em Educação Física – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Licenciada em Educação Física – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e na Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).

<https://orcid.org/0000-0002-5605-8450>

jaque.m.marinho@gmail.com



José Guilherme de Andrade Almeida

Licenciado e Bacharel em Educação Física (UNIVERSO), especialista em Pesquisa Científica e em Dança em Cadeira de Rodas (UFJF), mestre em Educação (UFJF) e doutorando em Antropologia (UFF). É fundador da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva, com a qual recebeu o Prêmio de Cultura do Estado do Rio de Janeiro em 2014. Foi Secretário-Geral da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (2013-2019). Pesquisador e professor nas áreas de arte, dança, inclusão e formação de professores na perspectiva sociocultural com diversos cursos e palestras ministrados no Brasil e exterior. Atualmente é professor nas redes municipais de educação de Niterói e de São Gonçalo – RJ, e coreógrafo da Cia Dança & Vida.

<https://orcid.org/0000-0003-4789-6126>

almeida.jga@gmail.com



Kaio César Celli Mota

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Técnico em Dança pelo Centro Paula Souza – ETEC de Artes (2020). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Dança, Ginástica, Pilates e Educação Física Escolar. Atuando principalmente nos seguintes temas: Dança e Ginástica para Todos. Mestrando (2021) no programa de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte, na Universidade de São Paulo, com orientação da Prof^a Dr^a Michele Viviene Carbinatto (GYMUNUSP)

<https://orcid.org/0000-0001-9732-6194>

kio_mota@usp.br



Kássia Mitally da Costa Carvalho

Doutoranda em Educação Física e Sociedade – FEF/Unicamp

<https://orcid.org/0000-0001-8521-0485>

kassiamitalli@gmail.com



Kathya Augusta Thomé Lopes

Professora Titular da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

<https://orcid.org/0000-0002-3976-8899>

lopeskathya@gmail.com



Laurita Marconi Schiavon

Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp/Campinas-SP na área de Ginástica. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação Física/Estudos da Ginástica (2003) pela Universidade Estadual de Campinas, doutora em Educação Física /Pedagogia do Esporte (2009) e Livre Docente pela mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp, certificado pelo CNPq. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp (Área: Educação Física e Sociedade) com ênfase em estudos sobre a Ginástica, atuando principalmente nos seguintes temas: ginástica artística, ginástica rítmica e ginástica para todos.

<https://orcid.org/0000-0003-3568-8311>

lauritas@unicamp.br



Leila Márcia Azevedo Nunes

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Especialização em ginástica rítmica pela instituição UNOPAR-Universidade do norte do Paraná; Experiência com dança para deficientes físicos; ; Experiência como professora de ginástica rítmica e Educação física escolar. Dedicar-se aos estudos da ginástica rítmica tanto no âmbito escolar quanto no competitivo. Coreógrafa e dançarina de dança folclórica árabe; Professora voluntária do programa de dança, artes circenses e ginástica (PRODAGIN/UFAM)

<https://orcid.org/0000-0002-6453-6416>

nunes.leila@hotmail.com



Lionela da Silva Corrêa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em ciências da Saúde pela UFAM, doutoranda da Escola de Educação Física e Esporte – EFEE da Universidade de São Paulo – USP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica da USP – GYMNUSP. Docente do quadro efetivo da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF/UFAM, idealizadora do Programa de dança, atividades circenses e ginástica – PRODAGIN

<https://orcid.org/0000-0003-2237-5359>

lionela@ufam.edu.br



Lorena Nabanete dos Reis Furtado

Doutora pela Escola de Educação Física e Esporte da USP, na linha de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esportes (2016-2020), possui Mestrado em Educação Física (2011) pelo programa associado UEM/UEL, na linha de Formação e Intervenção em Educação Física, Especialização em Ginástica Rítmica pela Universidade Norte do Paraná (2006), graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Participou de estudos na Gymnastikhoskolen i Ollerup, na Dinamarca (2005). Líder do Grupo de Estudos em Ginástica da Universidade Federal do Ceará e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica da USP (GYMNUSP). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) e ministra aulas de Introdução à Ginástica, Ginástica 1, Ginástica Escolar, Ginástica Rítmica e Ginástica Artística. Presidente da Federação Cearense das Ginásticas (FCG). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Estudos da Ginástica, atuando principalmente nos seguintes temas: Ginástica; Pedagogia do Esporte; Formação de atletas; Formação Competitiva de jovens atletas; Iniciação esportiva.

<https://orcid.org/0000-0001-6593-4646>

lorenareis@gmail.com



Marco Antônio Coelho Bortoleto

Graduado (Licenciatura Plena) em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba (1997), Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas (2000), Doutorado - Universidade de Lleida (2004) no Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha (INEFC) na Espanha (2004) e Livre Docente (Professor Associado) FEF-UNICAMP (2016). Estágio de Pós-doutorado na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (Portugal) (2010-2011) e na Universidade de Manitoba (Canadá, 2018). Professor visitante na Universidad A Coruña (Espanha) em 2011 e na Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 2017). Professor de Acrobacia na Escola de Circo de Barcelona (Espanha, 2001-2005). DRT Artista circo 0056352/SP. Professor MS5 (Associado - Livre Docente) do Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH) da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Membro do Comitê de Ginástica para Todos (GPT 2012-2024) e Presidente da Comissão de Educação (2017-24) da Federação Internacional de Ginástica (FIG). Membro do Conselho da Plataforma de Pesquisa em Circo (CARP) e Pesquisador Residente do CRITAC (Escola Nacional de Circo de Montreal - Canadá), Pesquisa na área de Educação Física, com ênfase na Ginástica e no Circo, enfocando nas seguintes temáticas: pedagogia e segurança das atividades circenses; cultura de treinamento da ginástica artística; formação em Ginástica para Todos; Tecnologias elásticas e formação de acrobatas. Tem as pesquisas fundamentadas principalmente na Praxiologia Motriz, Antropologia, Pedagogia e Sociologia.

bortoleto@fef.unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0003-4455-6732>



Michelle Ferreira de Oliveira

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás-ESEFFEGO, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente Titular da Universidade Estadual de Goiás, Diretora do Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas da UEG, Coordenadora do Grupo Cignus. Membro do Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica (LAPEGI) e do Grupo de Pesquisas em Ginástica (GPG) ambos da Unicamp.

<https://orcid.org/0000-0003-1241-4991>

michelle.oliveira@ueg.br



Minerva Leopoldina de Castro Amorim

Doutora em Ciências do Desporto e docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas atuando nas disciplinas Atividade Física para pessoas com deficiência, Esporte para Pessoas com Deficiência e Atividade Motora para Deficientes. Coordena o Programa de Atividades Motoras para Deficientes – PROAMDE

<https://orcid.org/0000-0002-5350-3563>

minervaamorim@ufam.edu.br



Nayana Ribeiro Henrique

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte pelo Programa de Pós Graduação da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente Professora Substituta na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora colaboradora do Programa de Dança, Atividades Circenses e Ginástica (PRODAGIN) com atuação nas áreas de dança e ginástica e membro do Grupo de Estudos e pesquisa em Ginástica da USP (GYMNUSP).

<https://orcid.org/0000-0002-4749-0698>

nayanaribeiro@usp.br



Nayane Vieira de Lima Miyashiro

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Especialista em Transtornos Comportamentais Escolares com formação em Análise Comportamental Aplicada ao Autismo e Atrasos do Desenvolvimento. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Inclusiva (GEPEFI - UFMS).

<https://orcid.org/0000-0001-7163-5044>

nayanemiyashiro@gmail.com



Paulo Ferreira de Araújo

Possui Licenciatura plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCAMP (1983), Mestrado em Administração Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (1991), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1997). Livre Docente mediante concurso público e apresentação de tese pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2007). Atualmente é Professor Titular (MS-6) por concurso público realizado em 11/2013, dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp, vinculado ao Departamento de Estudo da Atividade Física Adaptada. Atuou com as disciplinas na área da educação física escolar inclusiva e do paradesporto; coordenou projetos de extensão de esporte adaptado abertos à comunidade, e atua como professor permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF-Unicamp (Mestrado e Doutorado).

<https://orcid.org/0000-0001-7805-578X>

paulof@fef.unicamp.br



Rubens Venditti Junior

Professor Assistente Doutor- Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus Bauru-SP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física (FC-DEF). Coordenador Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE). Docente permanente Programa de Pós Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), UNESP RIO CLARO. Pesquisador e Docente em Atividade Motora Adaptada e Pedagogia do Esporte. Estuda formação profissional e aspectos motivacionais na Educação Física e Esportes.

<https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>

r.venditti-junior@unesp.br



Soyane de Azevedo Vargas Bomfim

Graduada em Educação Física e mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2002), com experiência como professora de didática, fundamentos da educação, educação física e dança. Atualmente é professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica e da Fundação - FAETEC e da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ - FME. Fez parte do projeto de pesquisa Corpo Educação, da Universidade Federal Fluminense. Foi professora substituta da Universidade Federal Fluminense, da UERJ e teve experiência como professora universitária na Universidade Salgado de Oliveira e no Instituto Superior Anísio Teixeira. Desde 1996, promove encontros, seminários e espetáculos de dança, além de participar da comissão organizadora de eventos relacionados à área de educação inclusiva e educação física.

<https://orcid.org/0000-0002-0442-5255>

danca.edu.andef@gmail.com



Tamiris Lima Patricio

Doutora em Educação Física, na área de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte, pela Escola de EEFEE- USP. Mestra em Educação Física, na área de Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa em Ginástica Para Todos/ Ginástica Geral, pela FEF-UNICAMP. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (modalidade bacharelado e licenciatura). Foi docente na área de Ginástica na Universidade Nove de Julho- UNINOVE e no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal- UNIPINHAL. É membro do Grupo de Estudo em Ginástica da USP- Gymnusp.

<https://orcid.org/0000-0003-3867-4302>

tamirislima90@hotmail.com



Thais Aguiar Rufino

Professora de Dança e Ginástica formada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás turma 2011/2. Especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Estácio de Sá com término em outubro de 2015. Mestranda do Programa de pós Graduação em Educação Física (PPGEF), na linha de Educação Física e Sociedade, da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientadora: Eliana de Toledo. Atua como professora de dança, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Aparecida de Goiânia-GO. Dirigiu e coordenou a Cia de Dança Olhus entre 2009 e 2016, com coreografias, espetáculos e aulas de preparação física e artística dos integrantes. Produz e organiza festivais de dança e ginástica em parceria com as universidades locais, e com a escola na qual atua. Finalizou o Intercâmbio na Dinamarca no período de janeiro a junho de 2019 na GymnastikHojkskole Ollerup, com foco na linha de Dança. Pesquisa sobre processos de criação em dança e ginástica para todos. Possui cursos de formação em composição coreográfica com diferentes professores realizadas em diferentes cidades e inclusive países.

<https://orcid.org/0000-0002-0596-0452>

coreografathaisaguiar@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academia 114

Acadêmico 59, 60, 65, 90, 112, 130, 135, 321

Acessibilidade arquitetônica 36, 183

Acessibilidade atitudinal 37, 38, 46

Acessibilidade comunicacional 36

Acessibilidade instrumental 36

Acessibilidade metodológica 36

Acessibilidade programática 37

Acessibilidade 36-38, 40, 46, 48, 183, 196, 210, 214, 219, 277, 278, 285, 286, 302

Adaptação 53, 132, 181, 229, 256, 269, 277, 302

Adaptações 44, 86, 88, 127, 132, 163, 277

Alto rendimento 34, 39, 43, 45, 133, 186, 227, 267, 272, 280, 282, 285, 312

Anamnese 14, 183, 184

Aparelho 128, 151, 154, 240, 241, 272, 299

Aparelhos 9, 29, 44, 79, 98, 127, 136, 138, 141-143, 214, 216, 229-231, 233, 236, 237, 277, 288

Artístico 43, 86, 201

Ativa 35, 36, 43, 80, 86, 93, 112, 168, 182, 200, 201, 215, 228, 291, 292

Atividade física 94, 96, 100, 124, 129, 148, 152, 185, 206, 230, 245, 280, 300, 308, 321, 322

Ativo 20, 29, 78

Atleta 39, 41, 128, 182, 202, 219, 223, 226-231, 241, 272, 280, 302

Atletas 33, 39, 40, 43, 45, 48, 132-134, 154, 186, 223, 226-229, 231, 232, 235-237, 241, 243, 247, 261, 271, 272, 276, 309, 320

Autonomia 13, 50, 60, 109, 163, 183, 251, 277, 298, 305

Avaliação 65, 110, 130, 131, 184, 201, 219, 230, 272, 279

Avaliações 78, 87, 119, 184

B

Base nacional comum curricular 83, 92, 123

Brincadeiras expressivas 88, 107

Brincadeiras 81, 85, 86, 88, 91, 92, 95, 96, 98, 102, 107, 138, 158

C

Cadeira de rodas 43, 44, 71, 72, 80, 158, 167, 168, 173, 174, 176-183, 185, 188-196, 210, 303, 319

Capacitismo 8, 11, 33, 38-42, 46, 47, 301

Cif 49, 50, 66, 176, 196

Clube 114, 257, 272-280, 286, 289, 318

Coletividade 47, 194, 220, 296

Coletivo 92, 95, 101, 125, 161, 167, 199, 217, 223, 235, 244, 289

Comitê paralímpico brasileiro 148, 201

Comparação 79, 144, 312

Competição 9, 27, 45, 128, 132, 136, 140, 203, 228, 237, 239, 246, 253, 259, 266, 280, 287, 288, 300, 306

Componente curricular 67

Comportamento 51, 89, 109, 111

Comportamentos 39

Composição coreográfica 35, 88, 99, 102, 105, 107, 110, 164, 189, 323

Composições coreográficas 80, 98, 99, 102, 105, 111, 198, 234, 235, 287, 292

Coreografia 181, 185, 189, 190, 200, 203, 208, 209, 215, 216, 234, 235, 290, 302

Corpo capitalizado 23

Corporeidade do vivente 13, 28

Corporeidade 13, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 96, 315

Criatividade 62, 64, 86, 99, 101, 105, 135, 216, 228, 235, 236, 239, 243, 244, 289, 293, 298, 300

Criação 99, 101, 102, 106, 107, 109, 124, 125, 128, 130, 141, 163, 173, 181, 184, 201, 219, 223, 234-236, 239, 241-244, 270, 278, 295, 316, 318, 323

Cultura 14, 17, 24-26, 29, 46, 53, 60, 67, 83, 85, 86, 90, 91, 94-99, 108-110, 118, 119, 123, 145, 170, 194, 198, 199, 218, 219, 268, 285, 292, 311, 319, 321

Cultura corporal de movimento 67, 86, 91, 95, 96, 98, 110, 118, 119, 123

Cultura corporal 67, 85, 86, 90, 91, 95-98, 110, 118, 119, 123, 198, 268, 292

Cultura física 95, 96, 145

D

Dança 9, 30, 43, 52, 53, 61-65, 67, 68, 85, 86, 88, 90, 91, 96, 98, 104, 105, 107, 115-117, 120, 123, 125, 139, 141, 167-170, 172, 175, 177, 181, 184, 185, 188-190, 194-196, 198, 204, 230, 231, 233, 240, 302, 304, 318-323

Dançando no escuro 86, 87, 89, 91, 94, 101, 104, 110, 112, 115, 118, 119, 121, 124

Deficiente 31, 41, 47, 66, 145, 248, 297, 302, 307

Deficiência intelectual 11, 35, 40, 43, 45, 48, 89, 109, 127-129, 131-133, 135, 136, 144, 217, 224, 226-228, 241

Deficiência 7, 8, 10, 11, 13, 16, 19, 21-23, 25-27, 29, 30, 34-62, 64, 65, 70, 80, 85-87, 89, 91, 96, 98, 102, 109, 113, 116, 117, 119, 123-125, 127-133, 135, 136, 144, 147-149, 151-157, 163, 164, 166-168, 170, 173-180, 182, 183, 187, 189, 194-196, 198, 199, 201, 202, 209, 212, 216-220, 224-229, 231, 235, 239-241, 245-248, 251, 252, 254-265, 267, 269-275, 277-294, 296, 297, 299-309, 312, 313, 316, 318, 321

Demonstração 33, 81, 82, 98, 104, 171, 201, 287, 289, 290, 300

Demonstrações 136, 142

Descartes 19, 31

Desenvolvimento humano 97, 124, 125, 319, 322

Desenvolvimento motor 43, 44, 46, 128, 228

Disability gymnastics 11, 149, 165, 201, 220, 245, 261, 270-272, 280, 281, 286, 293-295

Discriminação 11, 37, 38, 227, 246, 273, 274, 294

Diversidade humana 42, 86, 90, 91, 93, 95-98, 101, 103, 114, 121

Docente 59, 60, 68-72, 77, 84, 123, 126, 296, 315, 317, 318, 320-323

Docentes 11, 62, 66, 87, 162

Doente 16, 40

Doença 23, 40, 172

E

Educação física escolar 67-70, 76, 80, 82-84, 123, 125, 165, 219, 246, 268, 294, 296, 308, 318-320, 322

Educação física 8, 10, 11, 19, 29, 31, 43, 46-48, 53-57, 59, 61, 62, 64-72, 74, 76, 78, 80, 82-88, 90, 95, 96, 100, 107, 108, 123-126, 133, 145-148, 153, 155, 164-166, 195, 219-222, 226, 244-246, 265, 266, 268, 269, 294, 296-298, 301, 308-310, 314-323

Elementos 10, 38, 41, 42, 44, 46, 70-72, 76-79, 82, 85, 87, 92, 93, 100, 104, 110, 117, 118, 128, 135, 139, 141-143, 173, 174, 182, 191, 192, 198, 215, 229, 230, 232, 233, 237, 299, 300, 303

Ensino fundamental 66, 69, 70, 72, 93, 316, 317

Época moderna 18

Equilíbrio 27, 33, 44, 54, 101, 131, 135, 138, 139, 141, 143, 151, 158, 233, 297

Equipamento 179, 278

Equipamentos 28, 107, 181, 183

Esporte 10, 27, 31, 34-36, 40, 43, 45, 47, 48, 58, 66, 67, 84, 85, 87, 90, 97, 124, 126, 128, 133, 145, 155, 165, 195, 197, 199-201, 218-221, 226, 227, 229, 230, 232, 237, 238, 245, 252, 265-268, 270, 272, 279, 281-285, 290, 293, 294, 296-299, 301, 308, 310-313, 315-323

Estatuto da pessoa com deficiência 144, 175, 282, 286, 308

Estigmas 35, 61, 129, 302

Evento 58, 90, 134, 149, 201-213, 215-218, 220, 222, 225, 236, 245, 247, 260, 262, 265

Eventos 8, 10, 55-58, 63, 90, 105, 135, 142, 152, 197, 198, 201, 204, 206-208, 210, 212, 213, 216, 218, 219, 228, 229, 246, 247, 251, 253-259, 261-263, 270, 275, 276, 285, 287, 289, 291, 318, 322

Excepcionais 89, 128

Excepcional 41

Exercício físico 14

Experiência 14, 20, 28, 30, 47, 48, 53, 57, 59, 63-65, 69-71, 77, 79, 87, 108, 110, 112-114, 118, 119, 121, 123-125, 133, 157, 161, 185, 190, 195, 215, 217, 220, 235, 240, 245, 246, 266, 276, 280, 290, 313, 318-320, 322

Expressão 28, 46, 62, 65, 91-95, 98-101, 104, 111, 119, 124, 161, 167, 168, 174, 177, 178, 180-184, 191, 192, 194, 227, 241, 243

Extensão universitária 47, 49, 62, 66, 85-87, 90, 91, 93, 100, 101, 104, 109, 111, 114, 122-124, 147, 148, 150, 154, 164, 269, 291, 294, 296, 297

F

Família 16, 217, 229, 305, 309

Federação internacional de ginástica 8, 34, 83, 98, 124, 134, 140, 201, 253, 270, 313, 314, 321

Festivais ginásticos 197, 198, 204, 218, 219, 221, 289, 297

Festival de ginástica 204, 207, 214, 221, 297

Fig 8, 34, 134, 140, 201-203, 222, 253, 254, 259, 263, 270, 271, 282, 283, 287-290, 292, 296, 313, 321

Flexibilidade 33, 80, 105, 140, 141

Formação profissional 11, 47, 49, 53, 54, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 82, 84, 100, 107, 111, 152, 245, 266, 294, 297, 322

Fundamentos 105, 153, 155, 202, 263, 273, 289, 298, 313, 322

G

Gestão esportiva 281, 282, 286

Ginasta 33, 67, 70, 82, 155, 157, 171, 210, 217, 229, 231-233, 238, 240, 288, 307, 318

Ginastas 43, 45, 132, 156, 158, 159, 202, 210, 212, 213, 217, 229-231, 235-239, 241-243, 245, 247, 250, 251, 257, 263, 289, 290, 292, 307

Ginástica acrobática 34, 72, 74, 84, 283, 294

Ginástica geral 9, 66, 68, 83, 84, 98, 125, 126, 165, 166, 204, 219, 221, 294, 308, 310, 323

Ginástica para todos 8-10, 12, 31, 34, 35, 43, 47, 48, 68, 69, 72, 80, 84-86, 88, 93, 95, 98, 123-125, 133, 148, 149, 198, 204, 214, 219-222, 246, 252, 253, 265, 268, 270, 281, 283, 291, 294-298, 300, 311, 314, 315, 317-321, 323

Ginástica rítmica adaptada 127, 131, 132, 135, 139, 145, 266, 317

Ginástica rítmica 8, 9, 11, 34, 43-45, 47, 68, 69, 72, 79, 127, 128, 130-133, 135, 139, 145, 167, 204, 223, 226, 229, 230, 233-237, 241-244, 265, 266, 269, 316-318, 320

Ginástica 8-13, 26, 27, 29-31, 33-35, 43-49, 52, 53, 60-72, 74, 76-80, 82-86, 88, 93, 95, 98, 104, 105, 112, 115, 123-128, 130-135, 139, 140, 145, 147-149, 151-157, 159-170, 172, 175, 181, 184, 185, 189, 194, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 214, 219-223, 226, 229, 230, 233-237, 240-273, 275-291, 293-321, 323

Gymnastada 246, 318

Gênero 51, 69, 76, 109, 127, 175, 198, 202, 205, 218, 273, 294

H

Habilidade 141, 191, 227, 228, 293

Habilidades 13, 41, 44, 64, 68, 69, 86, 87, 92, 99-102, 111, 112, 115, 118, 123, 129, 135, 141, 144, 151, 155-157, 160, 163, 177, 182, 184, 185, 189, 191, 192, 198, 202, 205, 226, 228, 241, 243, 262, 271, 275, 280, 287, 293, 299, 302, 307

Hidrocefalia 77

História 19, 20, 24, 26, 28, 31, 33, 35, 47, 53, 60, 61, 66, 67, 71, 96, 102, 105, 107, 146, 147, 159, 162, 171, 172, 175, 177, 202, 213, 221, 223, 244, 266, 310, 317, 318

Hospital 27, 55, 56, 114, 210

I

Idade média 16

Incapacidade 38, 49-52, 66, 176, 196, 290, 306, 308

Inclusão 11, 38, 41, 47, 48, 54, 56, 58, 60, 61, 66, 82, 86, 87, 90, 93, 94, 97, 98, 100, 103, 106, 114, 115, 118, 119, 123, 128-130, 132, 134, 135, 144-146, 152, 168, 175, 187, 194, 196, 198, 200, 201, 219, 226, 228, 230-232, 246-248, 255, 257, 263, 264, 271, 275, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 293, 294, 297, 298, 301, 308, 309, 317, 319

Instrução 136, 137

Instruções 132, 136, 137, 206, 272, 277

Internacional 8, 10, 34-36, 47, 49, 66, 83, 98, 124, 128, 134, 140, 145, 148, 149, 175, 176, 195, 196, 198, 201, 205, 210, 212, 220-222, 225-227, 246, 253, 263, 265-267, 270, 294, 298, 313, 314, 321

Interpessoais 93, 121, 122

Interpessoal 36

J

Jogo 67, 85, 165, 177, 268

Jogos 39, 40, 44, 47, 68, 79, 86, 88, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 102, 105, 107, 128, 225, 226, 229, 243, 306, 308, 310, 311, 317

L

Legislação 37, 281, 282, 286

Lesão 40, 50, 55, 57, 71, 179, 184, 185, 308

Lesões 27, 108, 137, 157, 241, 305

Linguagem corporal 94

Logística 55, 206, 209, 216

Lúdicas 85, 86, 91, 102, 135, 136, 237

Lúdico 135, 152, 197

M

Manejo 142, 143, 181, 182, 184, 188, 191, 195, 230, 241, 272

Manejos 142, 231, 235, 237, 277

Materiais 38, 54, 55, 72, 74, 79-81, 90, 99, 100, 107, 108, 113, 121, 131, 132, 135, 142, 161, 162, 198, 202, 211, 216, 219, 237, 252, 269, 271, 277, 292, 295

Material 13, 19, 20, 22, 51, 99, 100, 106, 117, 216, 230, 316

Merleau-ponty 23-25, 31

Metodologias inclusivas 85

Modalidade 34, 43, 82, 93, 127-129, 131, 135, 136, 139, 140, 177, 197, 230, 241, 243, 272, 274, 278, 283, 289, 306, 308, 318, 323

Modalidades 8, 34, 61, 68, 69, 82, 84, 127, 128, 154, 159, 160, 170, 177, 197, 199, 226, 247, 267, 282-284, 286-288, 300, 307, 317, 318

Motor 28, 43-46, 48, 50, 85, 92, 102, 104, 128, 173, 179, 180, 216, 227-229, 300

Motores 74, 102, 232

Movimento 10, 15, 23, 25, 27-30, 35, 36, 41, 48, 50, 54, 65-68, 73, 77, 78, 80, 84, 86, 90-92, 95, 96, 98, 100, 102, 105, 110, 111, 118, 119, 123, 127, 136, 137, 141, 145, 151, 154, 159, 165, 167, 168, 170-175, 180-182, 185, 187-192, 194, 196, 197, 204, 219, 224, 237, 241, 264, 268, 272, 288, 295, 297, 300, 303, 307, 315

Métodos ginásticos 34, 67

Mídia e pessoa com deficiência em 299

Mídia 11, 39, 47, 285, 297, 299, 301-303, 306, 308, 309

Musicais 91, 98, 103, 105, 107, 169, 171, 190

Música 9, 44, 98, 100, 102, 137, 167-171, 177, 186, 188-190, 194, 237, 241, 302

N

Nanismo 71, 78, 80, 81

Norma 41, 194

Normas 25, 37, 134, 227, 290

Normativas físicas 13

O

Olimpíadas especiais Brasil 11, 223, 224, 226, 227, 229, 242

Organizações não governamentais 269, 294

P

Paradigma 13, 14, 20, 40, 114, 234

Paralisia cerebral 50, 80, 155, 158, 290

Pcd 61, 86, 87, 89-91, 93, 95-97, 102, 104, 105, 107-110, 112, 117-119, 121, 122

Pedagogia 66, 87, 124, 154, 155, 165, 296, 315, 316, 320-322

Personalidade 45, 95, 96, 177, 235, 236

Pesquisa-ação 93, 103, 105, 106, 108, 109, 122-124, 126

Pessoa com deficiência 7, 8, 10, 13, 16, 19, 21-23, 25-27, 29, 34, 35, 37-40, 42, 43, 46, 47, 49-52, 54, 57, 58, 60, 61, 64, 85, 96, 113, 144, 173-175, 179, 182, 183, 196, 220, 226, 231, 261, 267, 277, 282, 286, 293, 299, 300, 302, 307, 308, 316

Planejamento 12, 44, 45, 70, 106, 107, 110, 121, 140, 142, 153, 155, 156, 159, 161, 162, 206, 208, 209, 211, 212, 214, 216, 218, 275, 276

Políticas públicas 8, 10, 37, 51, 90, 119, 270, 279, 281, 282, 286, 294, 297, 298, 303

Potencialidade 64, 75, 78, 162, 171, 175, 177, 188, 194, 288

Potencialidades 8, 13, 26, 41, 49, 51, 52, 60, 62, 65, 66, 72, 79, 80, 91, 100, 102, 103, 129, 144, 170, 185, 202, 272, 279, 287, 294, 296, 299, 300, 302, 305-307

Preconceito 11, 37-39, 227, 252

Proamde 53-60, 64, 65, 321

Prodagan 53, 62, 63, 65, 318, 320, 321

Professora não ginasta 70, 82

Programa 8, 11, 48, 53-57, 59, 60, 62-66, 87-90, 93, 96, 102, 103, 108, 109, 121, 122, 128, 131, 132, 135, 148, 149, 164, 223, 227-230, 244, 245, 256, 257, 259, 261, 265, 266, 270-272, 274, 275, 283, 286, 291, 294, 296, 309, 315-323

Promoção 61, 128, 129, 152, 226, 230, 240, 251, 255, 264-266, 268, 272, 277, 278, 286, 291, 303, 307, 313

Prática corporal 13, 117, 149, 163, 164, 198, 218, 268, 289, 299

R

Redes de criação 109, 234, 318

Região cervical 77

Regulamento 132, 247, 252, 259

Regulamentos 37, 132, 134, 144

Renascimento 18

Ritmo 44, 61, 62, 65, 91, 94, 102, 105, 127, 131, 135, 137, 138, 167-171, 173-175, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 186, 188-192, 194, 236, 237, 241, 243

Rodas 43, 44, 71, 72, 80, 86, 105, 111, 158, 167, 168, 173, 174, 176-183, 185, 188-196, 200, 206, 210, 303, 319

S

Saber fazer 68, 69

Salto 33, 43, 141, 143

Saltos 44, 105, 140, 141, 143, 154, 157-159, 229, 272

Saudável 19, 23, 86, 199, 307

Saúde 16, 18, 19, 23, 31, 34, 49-51, 61, 66, 68, 93, 96, 97, 130, 134, 176, 197, 200, 210, 212, 221, 227, 228, 230, 264, 281, 282, 293, 297, 300, 305, 306, 317, 320, 321

Sistematização 27, 67, 111, 286

Sociabilidade 297

Social 19, 21, 24, 35, 36, 40, 44, 47, 48, 53, 66, 86, 87, 91, 93, 94, 101, 105, 106, 109, 115, 119, 128, 129, 134, 135, 144, 145, 149, 150, 167, 169, 171, 175, 176, 194, 198, 200, 201, 219, 226, 228, 232, 235, 241, 247, 248, 251, 264, 265, 276, 280-282, 285, 286, 288, 289, 293, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 309, 317

Sons 92, 98, 99, 105, 145, 170, 186, 191

Special olympics 45, 47, 48, 128, 133, 134, 140, 145, 146, 223-227, 229, 241, 244, 245, 261, 265, 269, 312, 317

Sujeito 7, 20, 24-26, 29, 171-173, 240

Superação 28, 33, 36, 41, 46, 76, 87, 119, 129, 197, 199, 243, 288, 300, 312

Síndrome de down 11, 43-45, 71, 140, 145, 202, 203, 243, 245, 290, 303, 309

T

Tecnologias 7, 86, 97, 124, 125, 321, 322

Terapia 115, 147, 151, 152, 154, 163, 164

Técnica 34, 68, 76, 83, 151, 152, 154, 169, 203, 214, 230, 231, 237, 242, 268, 287, 288, 293, 294, 317, 322

Tradicional 92, 149, 169, 177

Transcendência 28

Transformação 9, 22, 29, 54, 124, 228, 303, 311

Treinador 29, 152, 182, 269, 276

Tripe universitário 62

U

Universidade 11, 53, 54, 58-62, 64-66, 78, 87, 114, 119, 123-126, 130, 147, 164-166, 196, 220-222, 244-246, 265, 266, 294, 296, 297, 309, 310, 315-323

V

Viabilizar 36, 183, 197

Vida ativa 93, 201

Visibilidade 26, 115, 204, 267, 281, 299, 302, 303, 309

Vivência 9, 24, 58, 62, 108, 111, 112, 114, 134, 144, 162, 237, 289

Voluntário 87, 89, 276

ISBN 978-65-5368-106-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br