



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SUELEY CARVALHO COSTA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: COGNIÇÕES SOBRE
SUAS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Santarém-Pará
2019**

SUELEY CARVALHO COSTA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: COGNIÇÕES SOBRE
SUAS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irani Lauer Lellis.

Linha de pesquisa 3: Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia

**Santarém-Pará
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

C837a Costa, Sueley Carvalho

Aluno com deficiência física: cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. – Santarém, Pará, 2019.

140 fls.:

Inclui bibliografias.

Orientadora: Irani Lauer Lellis

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação.

1. Aluno com deficiência. 2. Habilidades sociais. 3. Inclusão. I. Lellis, Irani Lauer, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9

SUELEY CARVALHO COSTA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: COGNIÇÕES SOBRE
SUAS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irani Lauer Lellis.

Linha de pesquisa 3: Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia.

Resultado: APROVADA

Data de Aprovação: 07 / 05 / 2019



Profa. Dra. Profa. Irani Lauer Lellis

Orientadora e Presidente da Banca - Universidade Federal do Oeste do Pará



Prof. Dra. Patrícia Reyes de Campos Ferreira – Universidade Estadual do Pará

Examinador (a) Externo (a) Universidade do Estado do Pará



Profa. Dra. Eleny Brandão Cavalcante

Examinador (a) Interno (a) - Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico este trabalho a minha família, amigos, as crianças e adolescentes que de certa forma se sentem excluídas do processo educacional e a todos que se envolvem diretamente e lutam pelas causas das pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

A jornada foi curta, mas o tempo pareceu não ter fim. Agora estou aqui grata por tudo e por todos que contribuíram na realização deste trabalho. Agradeço primeiramente a Deus, pois ele permitiu que eu chegasse até aqui e cumprisse essa missão.

Agradeço aos meus pais, Wanderley Costa e Sueli Costa, por que são o meu suporte e desde cedo me incentivaram a estudar e a lutar pelos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Wesley Costa e Suelane Portela, que sempre me deram suporte quando deles me foi preciso. Em especial, agradeço também ao meu irmão Samuel Costa, pela sua contribuição científica para este trabalho e pelo incentivo diário para a realização do mesmo.

Ao meu marido Paulo Printes, por ser meu companheiro, que me conforta e acolhe os meus sonhos como se fossem seus. Obrigada por entender as minhas ausências enquanto eu estudava e escrevia, me dando forças quando eu achava que não mais conseguiria realizar esta travessia.

A minha filha Sophia, que me incentivou a lutar para conseguir vencer esse momento. Obrigada por entender quando não conseguia levá-la para cama porque precisava ficar escrevendo até tarde da noite; que entende que mais que a falta, o amor que sinto por ela é a base para a minha melhoria diária como mãe e profissional.

À minha orientadora, Professora Dra. Irani Lauer Lellis, por me aceitar como orientanda, por todas as orientações dadas, por todo o apoio e dedicação na construção desta pesquisa, pela atenção, por me incentivar, principalmente, quando eu queria desistir de tudo. Obrigada por me fazer acreditar que somos capazes.

As professoras que participaram da banca de qualificação, pelas sugestões que serviram para o meu crescimento acadêmico e puderam enriquecer a pesquisa.

Ao grupo de Pesquisa sobre Habilidades Sociais e Educação que sempre me apoiaram nos momentos de angústias.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém por autorizar a realização da pesquisa nas escolas públicas municipais.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste sonho.

“O resultado mais sublime da Educação é a tolerância.”

(Helen Keller)

RESUMO

Os estudos relacionados à educação de pessoas com deficiência são amplamente realizados por educadores, professores e outros profissionais com interesse no engrandecimento do conhecimento para efetivação da inclusão. Entretanto, as pesquisas voltadas para habilidades sociais de pessoas com deficiência ainda se mostram de forma tímida no contexto da educação física. Compreendem-se aqui as habilidades sociais como um conjunto de atitudes e comportamentos que favorecem um bom desempenho social e possibilitam um melhor desenvolvimento das relações interpessoais. Os principais autores que sustentaram o referencial teórico-metodológico são: das *Habilidades Sociais* – Del Prette e Del Prette; Bolsoni-Silva; Fumo et al; da *Educação Física inclusiva* – Aguiar e Duarte; Gorgatti; Souza; Meller e Tesche; e Ferreira e Barreto; das *Cognições* – Garrido, Azevedo e Palma; Pajares; e Ribas Jr. Buscou-se conhecer as cognições (crenças, pensamentos, percepções, etc.) dos alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. As pesquisas que valorizam os estudos dos contextos do desenvolvimento humano e sua interação pessoal e ambiental podem ser fundamentais na teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, assim, esta pesquisa buscou sob a lente desta teoria compreender o fenômeno aqui pesquisado. O público participante foram cinco (5) alunos com deficiência física não cadeirantes e que estavam na faixa etária de 11 a 15 anos, cursavam o ensino fundamental II do 6º ao 9º ano de cinco (5) escolas municipais de Santarém- Pará. Para coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: o questionário sociodemográfico, preenchido pelos pais ou responsáveis, e a entrevista semiestruturada, na qual os participantes expressaram suas cognições. Para análise de dados foi utilizado a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC, recurso que representa a opinião da coletividade sobre Habilidades Sociais. A relevância desta pesquisa está em ser uma investigação de cunho educacional, psicológico e de valorização das habilidades sociais no contexto inclusivo, diferenciando-se por priorizar o pensamento dos alunos com deficiência física, pois se acredita que as cognições destes, poderão ser um instrumento de autorreflexão e de reflexão dos que atuam com este público. Os resultados apresentaram que os participantes reconhecem e compreendem as suas habilidades sociais e percebem que estas se fazem presentes no contexto das aulas de educação física e que favorecem o contexto inclusivo.

Palavras-chave: Aluno com deficiência. Habilidades sociais. Inclusão.

ABSTRACT

The literature related to the education of people with disabilities are widely carried out by educators, teachers and other professionals interested in enhancing knowledge for inclusion. However, research into the social skills of people with disabilities is still timid in the context of physical education. These studies have focused on teacher training for action in the inclusive school context. Still others have been concerned with expanding the knowledge repertoire of teachers' social skills to contribute to inclusion. What is noticed is a disadvantage of the research regarding students with physical disabilities and their cognition about their social skills. Social skills are understood as a set of attitudes and behaviors that favor a good social performance and enable a better development of interpersonal relationships. The main authors who supported the theoretical-methodological referential are: Social Skills - Del Prette and Del Prette; Bolsoni-Silva; Fumo et al; Inclusive Physical Education - Aguiar and Duarte; Gorgatti; Souza; Meller and Tesche; and Ferreira and Barreto; of Cognitions - Garrido, Azevedo and Palma; Pajares; and Ribas Jr. We sought to know the cognitions (beliefs, thoughts, perceptions, etc.) of students with physical disabilities included in physical education classes. Research that values the studies of human development contexts and their personal and environmental interactions may be fundamental in the bioecological theory of Urie Bronfenbrenner, so this research has sought, under the lens of this theory, to understand the phenomenon researched here. The participating public were five (5) students with physical disabilities, not wheelchair users and who were in the age group of 11 to 15 years old, attended elementary school II of the 6th to 9th year of five (5) municipal schools of Santarém-Pará. The following instruments were used to collect data: the sociodemographic questionnaire, completed by the parents or guardians, and the semi-structured interview, in which the participants expressed their cognitions. For data analysis, the DSC-Collective Subject Discourse technique was used, which represents the community's opinion on social skills. The relevance of this research is to be an investigation of educational, psychological and evaluative skills of social skills in the inclusive context, differentiating itself by prioritizing the thinking of students with physical disabilities, since it is believed that their cognitions are a tool of self-reflection. and reflection of professionals working with this audience. The results showed that participants recognize and understand their social skills and realize that they are present in the context of physical education classes and that they favor the inclusive context.

Keywords: Students with disabilities. Social skills. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências e trabalhos encontrados no contexto da inclusão na educação física..	43
Quadro 2 - Portfólio de Habilidades Sociais.	58
Quadro 3 - Público participante da pesquisa.	87
Quadro 4 - Inferências de Resultados.....	101

SUMÁRIO

SUMÁRIO	17
1 INTRODUÇÃO	13
2 SER DEFICIENTE: ONTEM E HOJE, UM APANHADO HISTÓRICO	20
2.1 DEFICIÊNCIA: DEFINIÇÃO E TERMOS	23
2.2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	26
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
2.3.1 Princípios da Educação Especial	31
2.3.2 Educação Inclusiva	32
2.4 DEFICIÊNCIA FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	35
2.4.1 A Deficiência Física	35
2.4.2 A Educação Física	37
2.4.3 Educação Física e o Processo de Inclusão	39
2.5 ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	43
3 HABILIDADES SOCIAIS	50
3.1 HABILIDADES SOCIAIS: EPISTEMOLOGIA.....	50
3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DAS HABILIDADES SOCIAIS	52
3.2.1 A Assertividade	52
3.2.2 A Percepção Social	53
3.2.3 A Cognição	54
3.2.4 A Teoria dos Papéis	54
3.3 CONTEXTO PSICOLÓGICO: BASES EXPLICATIVAS DAS HABILIDADES SOCIAIS.....	54
3.4 CONCEITUAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS	58
3.5 HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	61
3.5.1. As Habilidades Sociais no Contexto da Educação Física Inclusiva	65
4 COGNIÇÕES	70
4.1 ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE AS COGNIÇÕES	70
4.2. O USO DO TERMO COGNIÇÕES EM ESTUDOS.....	72
4.3 ESTUDOS DE COGNIÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE HABILIDADES SOCIAIS	74
5 CAMINHO METODOLÓGICO	80
5.1 NATUREZA DA PESQUISA	80
5.2 LÓCUS DA PESQUISA	81
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
5.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	82

5.4 ASPECTOS ÉTICOS	82
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	83
5.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	83
5.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	84
6 DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	87
6.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	87
6.2. DISCUSSÃO E ANÁLISES DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	88
6.2.1 Discussão e Análises das Cognições dos Alunos com Deficiência Física sobre suas Habilidades Sociais e de seus Colegas	89
6.2.2 Discussão e Análises das Cognições sobre as Habilidades Sociais dos Professores.....	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	128
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM HISTÓRIA PARA COMPLETAR.....	129
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	131
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS.....	133
APÊNDICE E – EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO	135
ANEXO A – TABELA DE SASSAKI.....	136
ANEXO B - FOLHA DE ACEITE DA PLATAFORMA BRASIL	140

1 INTRODUÇÃO

Ser deficiente nas sociedades primitivas, antigas e em alguns momentos do período medieval, era ter um destino trágico, predestinado à morte, à marginalização e à exclusão, sem direito à própria vida. Nessas sociedades, pessoas que nasciam com deficiência ou algum problema aparente, eram abandonadas à própria sorte, castigadas, ou até mesmo, isoladas, pois estas sociedades acreditavam que essas pessoas poderiam prejudicar a segurança das demais na tarefa de defender o clã e a tribo dos animais selvagens e/ou transmitir alguma peste, disseminando o pecado. Dessa forma, sobreviver nesse período era algo difícil para uma pessoa com uma deficiência física muito limitadora, uma vez que poderia ser deixada ao relento ou até mesmo ser morta pela própria família (SOUZA,2014; SILVA, 1987).

Após este período de incivilidade e falta de conhecimento, a partir do Iluminismo, marcado pela evolução da ciência, um novo olhar com relação à pessoa com deficiência foi construído. Esta passou a ser vista como portadora¹ de doenças e invalidez. A partir desse olhar, atribuiu-se à pessoa com deficiência a conotação de fardo social. E tanto a pessoa com alguma deficiência quanto as pessoas consideradas economicamente não produtivas receberam o atributo de fardo social (ARANHA, 1995). O século XIX, marcado pelo desenvolvimento capitalista, trouxe consigo uma nova visão sobre a pessoa com deficiência, que passou a ser vista como um ser individual e produtivo. É a partir desse entendimento que surge a educação profissional, com intuito de preparar mão de obra suficiente para garantir o progresso capitalista-industrial. Ainda neste período surgem as primeiras intenções do setor público para assistência da educação das pessoas com deficiência (ARANHA, 1995).

O olhar político-educacional sobre o atendimento de pessoas com deficiências surge desde muito cedo no Brasil. As primeiras instituições a atuarem neste contexto foram os institutos de cegos e surdos criados ainda no Brasil Imperial (1824-1889), os quais tinham o objetivo de educar e promover o desenvolvimento desses alunos. Com a atenção voltada para essas duas deficiências, as outras na época, ainda não tinham sido contempladas. Mas, com o passar do tempo, foram instituídas escolas e institutos, como a Sociedade Pestalozzi; e alas hospitalares especiais, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que tinha o intuito de atender outras deficiências (MENDES, 2010; CARMO, 2011a).

Acerca do campo da educação inclusiva, educação especial e educação física inclusiva, algumas ações políticas foram desenvolvidas e aprimoradas para ampliar o

¹ Nesta pesquisa mantêm-se a forma como o termo é utilizado na época em questão e pelos autores utilizados como referência.

atendimento de crianças com deficiência, como a criação da Secretaria de Educação Especial, a constituição do Comitê Nacional de Ação Conjunta na elaboração de políticas públicas de integração, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação – LDB/1996.

No início de seu percurso histórico, a educação física voltada para pessoas com deficiência perpassou as guerras, tendo cunho de reabilitação e o objetivo de reintegração na sociedade. Nos dias atuais, esta deixou de ter cunho especificamente de reabilitação para adentrar também o contexto escolar, no qual a educação física é uma disciplina que está inserida no currículo educacional e que não pode deixar de estar no contexto da educação inclusiva.

Os autores Seabra Junior (2012), Aguiar e Duarte (2005), Gorgatti (2005), Souza (2011), Meller e Tesche (2007) e Ferreira e Barreto (2011) ressaltam a importância da participação de alunos com deficiência física nas aulas de educação física, pois não está direcionada somente à inclusão, mas aos benefícios que esta pode oferecer para suas relações sociais e ao desenvolvimento cognitivo-afetivo, resultando em melhor compreensão de sua identidade e de si mesmo enquanto ser que se movimenta e possui inúmeras capacidades motoras e habilidades sociais.

A inserção social e educacional garantiu às pessoas com deficiência possibilidades de serem incluídas e conviverem com as pessoas sem deficiência. Essa inclusão permitiu a interação social e o desenvolvimento das relações interpessoais. O campo das relações interpessoais é abordado aqui através das habilidades sociais, uma área da psicologia que se preocupa com as interações sociais e com os desempenhos comportamentais eficazes, que consequentemente contribuem para o sucesso individual e coletivo.

As habilidades sociais são um complexo de classes e subclasses que favorecem o desenvolvimento das relações sociais dos sujeitos e que tem como objetivo a convivência satisfatória entre os pares de cada ambiente, ou seja, essas habilidades devem estar em consonância com os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Os estudos que apoiam teoricamente as habilidades sociais são referenciados por Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2017), Bolsoni-Silva (2002), Greshan (2013), Fumo et al. (2009), entre outros.

E é nesse sentido que psicólogos desta área confirmam que o desenvolvimento das habilidades sociais de comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, ser assertivo, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público pode contribuir para o

desenvolvimento humano, acadêmico e interpessoal dos alunos no contexto da inclusão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; BOLSONI-SILVA, 2002; FUMO et al. 2009; CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003). O desenvolvimento das habilidades sociais perpassam por tomadas de atitudes que influenciam as ações mais conscientes que guiam a prática e os comportamentos humano, estas ações conscientes, são compreendidas como cognições.

As cognições, processo que integra o desenvolvimento humano, são compreendidas como a forma de aquisição de conhecimento. São, ainda, relevantes para a mudança de realidades, ou seja, é a partir das cognições que acontecem as transformações de comportamentos e atitudes, pois se entende que as cognições guiam as ações e as condutas. Os estudos sobre a cognição vêm sendo realizados por Bandura (1996 apud OLAZ, 2013), Marturana (2001), Pinto (2001) e Vigotsky (2001), os quais a compreendem como o ato de conhecer ou a maneira como se articula o pensamento a partir das ações e das relações estabelecidas com o que se quer conhecer. Garrido, Azevedo e Palma (2011), Pajares (1992) e Ribas Jr. (2002) estudam a cognição a partir de uma perspectiva ampla, de significar as ideias, os pensamentos, as crenças, as opiniões, os julgamentos, as concepções e as percepções sobre algo ou sobre si mesmo.

Neste sentido, o que levou a pesquisadora adentrar neste contexto da cognição de habilidades sociais de alunos com deficiência foi a sua formação como docente e atuação profissional no campo da disciplina da educação física, pois a mesma vivencia a prática docente dessa disciplina e percebe o quanto se faz necessário pesquisar esse público. Desta forma, percebeu que a pesquisa pode contribuir com a produção de conhecimentos e possibilitar a este público, assim como, aos docentes que atuam nesta área uma reflexão voltada para as habilidades e sociais e, conseqüentemente, contribuir para o processo educacional inclusivo.

Portanto, buscou-se como objetivo desta pesquisa conhecer as cognições (crenças, pensamentos, percepções, etc) dos alunos com deficiência física que estão inclusos nas aulas de educação física sobre suas habilidades sociais. Para se atingir o objetivo geral, estabeleceram-se quatro objetivos específicos, a saber: descrever as características sociodemográficas dos alunos com deficiência física; conhecer o que os alunos com deficiência física pensam a respeito de suas habilidades sociais e de seus colegas; investigar as cognições dos alunos com deficiência física sobre a sua relação interpessoal nas aulas de educação física; averiguar a cognição dos alunos com deficiência física referente a atuação e comportamento dos professores de educação física frente as habilidades sociais.

A problemática da pesquisa se configura numa investigação sobre as cognições das habilidades sociais, como se trata de um grupo e de um contexto específico, tem-se como base teórica a abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner articulada com os referenciais das Habilidades sociais e das cognições. Utilizou-se como procedimento metodológico para coleta de dados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada; para análise de dados foi utilizado a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC, recurso que representa a opinião da coletividade sobre Habilidades Sociais, ou seja, através de discursos individuais interpretou-se o discurso da coletividade, tornando-se importante para compreensão de conteúdos significativos da coletividade a respeito das cognições dos sujeitos da pesquisa, cinco alunos com deficiência física que estão cursando do 6º ao 9º em cinco escolas municipais de Santarém-Pará, que foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Para melhor compreensão dos contextos aqui pesquisados é importante ressaltar que neste trabalho alguns termos serão empregados de acordo com os referenciais teóricos utilizados. Neste caso, terá o uso do termo *pessoa com deficiência* ou *educandos com deficiência* para o tratamento dos sujeitos da pesquisa. Esses termos são defendidos e utilizados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Dentro do contexto do atendimento social e educacional, serão utilizados os termos *integração*, *inclusão*, *educação especial* e *educação inclusiva*, que serão explicados nesta pesquisa. Por ora, prioriza-se esclarecer que o termo *pessoa com deficiência* é uma conquista política dessa população, cujos indivíduos compreendem que são pessoas e que possuem uma deficiência (SASSAKI, 2003).

Outro importante conceito a ser definido é o de educação física inclusiva, pois é o ambiente em que os educandos com deficiência serão investigados. A educação física inclusiva é compreendida a partir dos estudos de Seabra Junior (2012), Aguiar e Duarte (2005), Gorgatti (2005), Souza (2011), Meller e Tesche (2007) e Ferreira e Barreto (2011), que ressaltam se tratar de um repensar sobre a prática segregadora e excludente do esporte e da educação física escolar. Entende-se que a educação física inclusiva deve priorizar uma nova compreensão de movimento, compreendendo que o movimento humano não está somente relacionado ao ato biológico e fisiológico, mas deve-se valorizar o contexto histórico, suas relações sociais, afetivas e as percepções corporais. Segundo Ferreira e Barreto (2011), a educação física que prioriza a inclusão deve direcionar suas práticas corporais para o

respeito às diferenças, o reconhecimento da individualidade e subjetividade e a valorização das relações interpessoais.

No contexto das relações interpessoais se fará o uso do termo *habilidades sociais*, aqui compreendida a partir dos estudos de Del Prette e Del Prette (2017), que são importantes pesquisadores e os principais representantes no Brasil desta área. Estes autores conceituam as habilidades sociais como um conjunto de comportamentos sociais importantes para determinada cultura, que favorecem desempenhos socialmente competentes e que estabelecem relações saudáveis na comunidade, em grupo ou individualmente. Outro contexto abordado nesta pesquisa é o das cognições. É importante ressaltar que o conceito utilizado neste estudo será o de Ribas Jr. (2002), pois este autor compreende as cognições de forma ampla, como um produto das interações sociais, o que coaduna com os estudos das habilidades sociais. Ribas Jr. (2002) define as cognições como crenças, valores, estereótipos, expectativas e processos psicológicos, atribuição de causalidade, autopercepção e julgamento.

É a partir da compreensão dos contextos e dos conceitos envolvidos nesta pesquisa que se fundamenta a problemática a ser investigada: quais as cognições de alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais? O sujeito da pesquisa é o aluno com deficiência física, e o seu ambiente de interação social é o espaço das aulas de educação física. Para tanto, a questão a ser investigada está no campo das habilidades sociais e das cognições, pois é a partir das cognições que os sujeitos expressarão como pensam, julgam, valorizam ou compreendem as habilidades sociais no desenvolvimento de suas relações interpessoais e consequentemente no seu desenvolvimento humano.

Esta pesquisa se torna relevante, pois tem como propósito uma investigação de cunho educacional, psicológico e de valorização das habilidades sociais no contexto inclusivo. Além disso, esta pesquisa se diferencia por priorizar o pensamento do aluno com deficiência, pois a investigação da cognição destes poderá ser um instrumento de reflexão deles próprios e do professor que conduz as relações sociais neste contexto. Acredita-se ser importante que o educando reflita sobre sua maneira de se relacionar com os seus colegas e perceba que é nesta relação que ele desenvolve os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. A respeito da reflexão docente, as cognições dos alunos podem levá-los a refletir sua própria atuação como mediador das relações e do desenvolvimento das habilidades sociais no espaço das aulas de educação física e, assim, melhor conduzir o processo educativo para uma efetiva inclusão e desenvolvimento de habilidades sociais.

A cognição do educando com deficiência física se torna de grande relevância, pois pode contribuir para repensar uma educação física mais inclusiva e que valorize as interações

sociais, distanciando-se de ações que produzam estereótipos, preconceitos, discriminações, padrões e exclusões. Assim, o estudo pode cooperar para a superação de preconceitos, dando possibilidade para uma reflexão-ação educativa que respeite e valorize o aluno com deficiência e busque nas aulas de educação física um meio facilitador do processo de desenvolvimento e de aquisições de habilidades sociais que o ajude a enfrentar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Desta forma, esta dissertação se divide em 7 seções. A primeira refere-se à apresentação do estudo em questão e diz respeito a este momento da leitura. A segunda seção traz como título *Ser deficiente: ontem e hoje, um apanhado histórico*. Nesta é apresentado como através do tempo deu-se o reconhecimento das pessoas com deficiência nas sociedades, define-se deficiência e os termos relacionados a ela, bem como traz o assunto da educação especial e inclusiva, seu contexto histórico, sua finalidade e a discussão dos autores da área sobre a importância da temática para o efetivo atendimento de pessoas com deficiência. Além disso, adentra o contexto da educação física adaptada e inclusiva, em que discute através de alguns estudos de que forma essa disciplina contribui para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

É no âmbito das relações interpessoais que a seção 3 se fundamenta e traz outro importante assunto a ser discutido e investigado neste trabalho, *as habilidades sociais*. Nesse capítulo encontra-se o conceito de habilidades sociais e busca-se a compreensão a partir de estudos epistemológicos e das abordagens psicológicas comportamental, cognitiva e sociocognitiva. Desta forma, esta seção aborda de maneira aprofundada as habilidades sociais, seus conceitos, definições, os modelos explicativos que as embasam, além das abordagens psicológicas que as compõem, as influências exercidas por essas habilidades no contexto educacional e nas relações sociais para o desenvolvimento dos sujeitos. Como o ambiente desta pesquisa é a escola, houve a necessidade de explicar com detalhes as classes de habilidades sociais e as habilidades educativas, além de buscar investigar e aproximar as habilidades sociais da educação física escolar e inclusiva, para assim compreender as cognições dos sujeitos pesquisados sobre suas habilidades sociais.

Na seção 4, são discutidas as questões sobre *cognições*. Esta contém a compreensão e conceituação de alguns estudiosos da área sobre a cognição, a contextualização teórica, além disso, é nesta seção que se define a conceituação sobre cognição a ser utilizada nesta pesquisa. Há também a alusão às pesquisas realizadas em nível nacional e internacional que aproximam os contextos de habilidades sociais e alunos com deficiência, abordados nesta dissertação.

Na seção 5, expõe-se a **metodologia** que conduzirá esta pesquisa, ou seja, encontram-se o modo como os objetivos serão alcançados, mediante a coleta e análise dos dados, os aspectos éticos e, dentro destes, os critérios de inclusão e exclusão, e ainda os procedimentos de coleta de dados. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas elaboradas com base na técnica histórias para completar de Madeleine Backes-Thomas. As histórias tinham como espaço as aulas de educação física. A metodologia atendeu à questão problema deste estudo, pois se demonstrou eficaz e facilitou com que os participantes pudessem expressar suas ideias com espontaneidade. A análise dos dados se fez mediante o uso da técnica de Lefèvre e Lefèvre (2003), o Discurso do Sujeito Coletivo, que possibilitou emergir as verbalizações dos participantes a respeito de suas habilidades sociais.

Esta pesquisa traz contribuições para ampliação dos conhecimentos sobre as habilidades sociais de alunos com deficiência no contexto inclusivo de forma a promover o distanciamento de práticas excludentes no contexto do ambiente escolar e nas aulas de educação física. Neste sentido, na seção 6 de **discussão e resultados** encontram-se as análises dos discursos dos participantes, no qual se apresentam de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa: Cognições sobre as suas habilidades sociais e de seus colegas; e as cognições sobre as habilidades sociais dos seus professores, no qual apresentaram de modo ampliado que esses alunos com deficiência física acreditam e demonstram que possuem um bom repertório e desempenho social a partir das demandas sociais requisitadas nas situações fictícias.

Na seção 7, estão presentes as **considerações finais** que revelam as contribuições adquiridas nesta pesquisa, assim como, as inferências da pesquisadora. Além disso, esta seção também revela as possíveis limitações, a aplicabilidade e induz as possibilidades de pesquisas futuras, de modo que se compreende que uma pesquisa sempre abre portas para se explorar cada vez mais outros contextos, outras deficiências e etc.. Portanto, é relevante entender que o processo de conhecer e de produzir conhecimento deve ser constante e contínuo, pois nem um conhecimento pode ser estático ou possuir uma verdade absoluta.

2 SER DEFICIENTE: ONTEM E HOJE, UM APANHADO HISTÓRICO

A cultura de valorização da perfeição humana, historicamente, também contribuiu para o processo de exclusão e indiferença quanto às pessoas com deficiência. A partir de cada período da história da humanidade, podem-se perceber os diferentes modos de lidar com a deficiência, ou seja, os aspectos étnico, cultural, ético, econômico e religioso de cada sociedade que padronizaram o que era ou não aceitável, criando a cultura da aceitação ou exclusão da pessoa com deficiência. Através de uma análise histórica do trato da pessoa com deficiência, pode-se perceber o caminho percorrido e as atitudes da humanidade com relação à construção de projetos e ações voltadas para inclusão.

Nas sociedades primitivas, ser deficiente era ter a sua vida predestinada à morte ou relegada à própria sorte. Silva (1987, p. 32), em uma revisão histórica sobre a pessoa com deficiência, aponta que “é muito difícil imaginarmos como um homem ou uma mulher poderiam sobreviver naquelas remotas eras com uma deficiência física muito limitadora”, a presença desses indivíduos nos grupos, estava associada à insegurança e aos riscos que estes podiam expor ao restante do grupo, assim, eram deixados à própria sorte. Souza (2014, p. 28) evidencia que neste período “O contexto, a realidade vivida, não permitia pensar no particular, no individual, pois tudo era para o coletivo, e, naquele momento, possuir perspicácia dos sentidos e rapidez nos movimentos era vital para sobrevivência”.

Logo, pode-se entender que cada cultura e principalmente as atividades econômicas determinavam o destino das pessoas com deficiência. Estas, por sua vez, poderiam ser deixadas ao relento ou até mesmo ser mortas pela própria família (SOUZA, 2014).

Nas sociedades clássicas, como a greco-romana, que tinham uma cultura de guerra, em que a vida estava voltada diretamente para conquistas e lutas, a valorização do mais forte era evidente. Os que nasciam com problemas de saúde ou deficiência não tinham muita expectativa de vida, e a sociedade os condenava à morte. Em Atenas, por exemplo, a cultura estava voltada para a valorização do corpo belo e do pensamento elevado, assim, os que estavam fora do padrão eram segregados ou até mesmo extintos. Cada cultura e cada sociedade ditavam pelas suas atividades a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas. Deste modo, muitas pessoas sequer tinham a oportunidade de chegar à vida adulta, pois, se fosse percebido ao nascer que possuíam algum tipo de deficiência, eram jogadas de um precipício, a exemplo da sociedade de Esparta (TEIXEIRA, 2010a).

Ainda na Antiguidade, ser deficiente na sociedade hebraica significava nascer castigado por Deus, o que fazia com que pessoas com deficiência não pudessem assumir

cargos religiosos, além de serem castigados pelas leis daquela época, como é o caso da Lei das XII Tábuas de Roma. Nesta, dava-se o direito às famílias de dar fim à vida das crianças defeituosas, revelando que a deficiência nesta época era considerada rara (ARANHA, 1995). Com o passar do tempo, especificamente na Idade Média, com o domínio religioso e o cristianismo em expansão, a cultura determinava que todos eram compostos por uma alma, designada por Deus, em momentos divinos ou malignos.

Aranha (1995) esclarece que, a partir da nova condição de possuir alma, as pessoas com deficiências não poderiam mais ser extintas, elas então eram destinadas aos cuidados da família ou da igreja, no entanto, dependendo de sua condição mental e se constatado que não poderiam ser curadas por Deus, eram consideradas detentoras da culpa dos pecados das gerações anteriores ou até mesmo de possuírem uma alma em possessão demoníaca, sendo destinadas às piores torturas e aprisionamentos. Souza (2014) corrobora com Aranha (1995) quando afirma que, a partir do cristianismo e da ascensão da Igreja Católica, as pessoas com deficiência começam a ser consideradas filhas de Deus e detentoras de alma, tendo assim, o direito à vida e à proteção. Entretanto, as pessoas com deficiência ainda não tinham o direito de viver entre os outros cristãos, assim como de participar das atividades da vida em sociedade, ainda com o pensamento de segregação e exclusão. Assim, eram mantidas longe da sociedade, em ambientes isolados.

O período Medieval (compreendido entre o séc. V e XV) foi marcado pelo assistencialismo e pela institucionalização dos deficientes. Contudo, este período apresenta-se mascarado pelo princípio teológico da caridade, uma vez que a Igreja buscava segregar a pessoa com deficiência, para de certa forma “limpar” a sociedade das pessoas que não condizem com o padrão de perfeição e de semelhança com Deus. Dessa forma, Aranha (2001) observa que, a partir dessa segregação, as pessoas com deficiência não tinham importância no sistema sócio-político-econômico daquela época, que junto ao conjunto de crenças religiosas determinava o tipo de relação e o trato que a sociedade deveria manter com o diferente.

Posteriormente ao período medieval, iniciam-se o Iluminismo e a Revolução Burguesa, marcados por um novo jeito de conduzir a economia e as relações de trabalho, caracterizados por novas ideias e avanços na medicina. A pessoa com deficiência passou a ser definida como um fardo social, assim como todos os que eram considerados economicamente não produtivos e que de certa forma oneravam quem os sustentavam e os mantinham sob seus cuidados (ARANHA, 1995).

Neste período, a deficiência não mais era entendida pelo ponto de vista cristão. Com o avanço da medicina, a pessoa com deficiência passou a ser vista como uma questão de saúde e

não mais religiosa. A medicina avançou na descoberta de patologias, objetivando identificar e diagnosticar as deficiências, fazendo então a categorização destas. Ainda neste período, surgiram os manicômios, hospitais psiquiátricos da época, com a justificativa de servirem para a realização de tratamentos. No entanto, este objetivo só mascarava o verdadeiro intuito – “limpar” a ruas de pessoas doentes, deficientes e maltrapilhas, segregando-as da sociedade mais uma vez (ARANHA, 1995).

O século XIX, caracterizado pelo crescente desenvolvimento capitalista comercial, trouxe consigo uma nova visão de homem, que passa a ser visto como um ser individual e produtivo. Com este pensar, surge a educação profissional, com intuito de preparar mão de obra suficiente para garantir o progresso capitalista-industrial. Ainda neste período, surgem as primeiras intenções do setor público para assistência da educação das pessoas com deficiência. No entanto, não há avanços, pois os setores privados ainda detêm o atendimento e a assistência de pessoas com deficiência (ARANHA, 1995).

Após esse momento de transição da cultura medieval para a cultura capitalista, o mundo vivenciou as guerras mundiais e, conseqüentemente, precisou atender os mutilados de guerra. Gerou-se uma preocupação na população a respeito de como iriam lidar com os mutilados que defenderam o seu país e o mundo. Para além dessa preocupação, a população também buscou cobrar atitudes do sistema público quanto à assistência de pessoas com deficiências mentais e físicas. Com o grande número de soldados mutilados, os governos elaboraram um sistema de reabilitação e realocação dessas pessoas em novos espaços de trabalho. Percebeu-se que as pessoas com deficiência ainda poderiam trabalhar de alguma forma. Esta percepção gerou um novo olhar para as pessoas com deficiências, crescendo no mundo a teoria da integração social, que buscava readaptar o deficiente para reintegrá-lo à sociedade e ao mundo do trabalho (CARMO, 2011b).

Com a necessidade de integração, surgiram avanços na reabilitação e no tratamento das pessoas com deficiência, inclusive no que tange ao aperfeiçoamento de próteses e à preocupação do setor público com o ensino da escrita para cegos e linguagem para surdos, que até então era realizado por instituições particulares. Dessa forma, os avanços na educação para pessoas com deficiência deram origem ao paradigma da normalização, consistindo em aproximar as pessoas com deficiência das condições normais da vida, com intuito de conduzi-las à vida cotidiana mais aproximada das pessoas sem deficiência, buscando melhor integração em sociedade.

Percebeu-se, portanto, que o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência passou de *seres descartáveis e quase extintos* em algumas civilizações para *seres místicos* em algum

momento, e ainda *entidades* em outros, posteriormente, passando a serem vistas como *seres malignos, castigados por Deus e pecaminosos*. Dependendo do adjetivo atribuído; *loucos, mendigos e pedintes que desproviam de beleza para sociedade*; eram também destinadas à segregação e à clausura. O ser deficiente também foi “rato de laboratório”, quando utilizado como objeto de investigação pela ciência no intuito de compreender a origem e definir os diferentes tipos de deficiência. Na contemporaneidade, com a evolução da ciência médica e dos direitos humanos, assim como do próprio conhecimento adquirido pela humanidade, ser deficiente é ser humano, ter direitos, ter acesso à saúde, ao tratamento e atendimento especializado e à educação. É, acima de tudo, estar incluso na sociedade.

Entretanto, o tema da inclusão de pessoas com deficiência ainda gera discussões e dúvidas, não apenas quanto à maneira de proceder no processo da inclusão, mas também com relação às inúmeras nomenclaturas que a história da deficiência traz consigo. Formas leigas de cognominar e interpretar a inclusão e a pessoa com deficiência foram surgindo, dando origem a inúmeros termos e maneiras para defini-los. A cada período da história das sociedades é possível identificar pelas literaturas (ARANHA, 2001; CARMO, 2011b; SILVA, 1987; SOUSA, 2014; TEIXEIRA, 2010b) as variadas terminologias atribuídas às pessoas com deficiência, tais como: *mongoloides, débil mental, surdo-mudo, mudinho, aleijado, coxo, débeis mentais, excepcionais, portadores de deficiência e pessoas com necessidade especiais*. Destarte, neste estudo, faz-se necessário esclarecer a atual nomenclatura usada para identificar essas pessoas, de modo a não as designarmos pela maneira preconceituosa, estigmatizante ou pejorativa.

2.1 DEFICIÊNCIA: DEFINIÇÃO E TERMOS

As expressões mais utilizadas na literatura da área para se referir às pessoas que possuem alguma deficiência são: *pessoas com necessidades especiais, pessoas excepcionais, pessoas portadoras de deficiência e pessoas com deficiência*, esta última mais empregada na contemporaneidade. No entanto, é imprescindível compreender que não existe um único termo considerado correto. Sasaki (2003, p. 1) esclarece que:

A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

Sassaki (2003) esboça um quadro (Anexo A) em que demonstra, detalhadamente, como foi estabelecida ao longo do tempo cada uma das terminologias referentes à deficiência. O autor faz uma relação com os termos e a história da deficiência, na qual apresenta os termos: *defeituosos*, *excepcionais* e *deficientes*, que significavam, respectivamente, pessoas com deformidades, pessoas com deficiência mental, e o último, mais abrangente, todos aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou características físicas diferentes ou aqueles que realizavam atividades da vida diária de maneira diferenciada.

O autor supracitado revela ainda que não muito distante, entre 1981 e 1987, a sociedade começou a reconhecer e definir aqueles que tinham deficiência como pessoas deficientes. Esta terminologia trouxe desacordos, uma vez que garantiu um valor social, concedendo às pessoas com deficiência direitos e dignidade, sendo igualadas às demais pessoas que compunham a sociedade. Outra terminologia que também foi utilizada é *pessoas deficientes*, sendo este termo também alvo de críticas embasadas na ideia de que soava como se a pessoa fosse deficiente por completo. Então, buscando amenizar, surge o termo *portador de deficiência*, significando que a pessoa possuía algum tipo de deficiência e não era completamente defeituosa. Sendo assim, a deficiência atribuída à pessoa era apenas um detalhe que a caracterizava (SASSAKI, 2003).

Para amenizar ainda mais o termo *portador de deficiência*, surgiu o termo *portadores de necessidades especiais*, em substituição da palavra *deficiência*, que para alguns tinha um sentido pejorativo. Um exemplo da utilização deste termo apresenta-se em um trecho da Política Nacional de Educação Especial de 1994 que caracteriza o alunado da educação especial:

Genericamente chamados de **portadores de necessidades educativas especiais**, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994b, *on-line*, grifo nosso).

No entanto, Sassaki (2003) esclarece que a palavra *portadora* suscita o entendimento de que a pessoa com deficiência porta algo, como portar um documento de identificação ou outro objeto. Nessa discussão, também surgiram conflitos sobre as expressões *necessidades especiais* e *pessoa especial*, usadas para designar aqueles que apresentavam dificuldades advindas ou não da deficiência congênita ou adquirida.

No mundo, as ações direcionadas para o atendimento e para a educação das pessoas com deficiência também são expressivas. Um exemplo é a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), que discorre sobre a utilização do termo *pessoa com deficiência*. Esta

declaração foi um marco legal no que tange à educação de qualidade e inclusiva, pois tem como objetivo possibilitar o acesso à educação não somente para pessoas com deficiência, mas para todos que estão à margem da sociedade e cujo direito à educação é cerceado, ressalta-se que essa declaração será melhor detalhada no tópico subsequente.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para **Pessoas com Deficiências**", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de **pessoas com deficiências** seja parte integrante do sistema educacional. (BRASIL, 1994a, *on-line*, grifo nosso).

A partir de então ficou muito mais evidente o uso do termo *pessoas com deficiência*, pois, segundo Sasaki (2003), as próprias pessoas com deficiência não mais aceitavam ser chamadas de pessoas portadoras de deficiência, garantiram, assim, com propriedade e empoderamento a escolha do termo *pessoas com deficiências*. Este empoderamento trouxe uma série de mudanças nos textos oficiais do país como, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 8):

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da **Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (grifo nosso).

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atualizada em 2017, que adapta o termo para o contexto educacional, utiliza-se o termo *educando com deficiência*:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos **educandos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

A partir do entendimento e do processo histórico que consolidou os termos relacionados à deficiência, surgiram também as definições sobre os tipos e as classificações das deficiências, pois é imprescindível entendê-las para que se distancie de práticas discriminatórias e preconceituosas. Deste modo, se considerará nesta dissertação a terminologia utilizada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 9):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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.

Para identificar a pessoa com deficiência, o Decreto de Lei 5.296/2004 considera as seguintes classificações:

Art. 4º (...)

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, *on-line*, grifo nosso).

Desta maneira adota-se nesta dissertação o conceito de deficiência física atribuído pelo decreto de Lei 5.296/2004 acima explicitado. Portanto, após refletir sobre os termos que definem a deficiência física e sobre a pessoa com deficiência, vê-se a necessidade de entender como foi realizado o processo educacional no mundo e no Brasil para atender as pessoas com deficiência.

2.2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O processo educacional da pessoa com deficiência no contexto mundial é evidenciado nos documentos internacionais: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1988 e a Declaração de Salamanca, de 1994. Estes marcam historicamente a mudança de paradigma do acesso à educação por pessoas segregadas e excluídas.

As conquistas registradas no contexto mundial influenciaram diretamente a melhoria da educação especial no país. Estas decorreram da criação da Declaração de Salamanca e da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, implantadas para se pensar uma educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. A Declaração de Salamanca foi criada em 1994, na Espanha, com o objetivo de esclarecer os princípios norteadores para uma educação voltada para as necessidades especiais e trouxe em seu viés um novo paradigma educacional ao pensar a educação voltada para inclusão distanciando-se dos conceitos de discriminação e segregação.

Agrega-se em seu texto explicativo que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (BRASIL, 1994a, *on-line*).

A educação inclusiva também se fortaleceu a partir de lutas a favor da democratização da educação e das ações de segmentos sociais por uma educação para todos. O *todos* não se refere somente a pessoas com deficiência, mas a todos aqueles que são excluídos por algum motivo, seja econômico, de discriminação étnico-racial, de posição social ou de gênero. Desse ideal surge em 1990 a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, escrita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que proclama em seu Artigo 3º universalizar o acesso à educação e promover equidade:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1990).

Deste compromisso surge a prerrogativa da educação inclusiva, com objetivo de alcançar a todos que, anteriormente, não tinham acesso à educação de qualidade e ao ensino básico, comprometendo assim os países participantes no ajuste necessário para efetivação do estabelecido neste documento.

No Brasil, o atendimento da pessoa com deficiência física, segundo Mazzotta (2011), deu-se a partir da criação de classes hospitalares, onde professores faziam o atendimento individualizado a alunos que estavam internados. A partir dessa primeira iniciativa, cria-se a instituição Lar-Escola São Francisco, em 1943, com objetivo de dar continuidade ao atendimento educacional tido nas classes hospitalares, pois se verificou que, após a saída da internação, esses alunos não tinham condições para chegar até a escola e continuar com o aprendizado.

Além disso, também teve destaque na história do atendimento a pessoas com deficiência física no Brasil a criação da Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD, em 1950, instituição particular que atende deficientes físicos e que possui parceria com setores públicos e privados, nacionais e internacionais (MOZZOTTA, 2011).

Com o progresso da ciência e a evolução do conhecimento, mudaram as possibilidades para a compreensão da deficiência, seja ela física ou não, surgindo uma proposta de educação especial.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mazzotta (2011) divide a história da educação especial no Brasil em dois períodos: o primeiro, 1854-1956, foi marcado por iniciativas oficiais e particulares; o segundo período, de 1957 a 1993, foi marcado por ações de esfera governamental.

Assim, somente quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para uma construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas. (MAZZOTTA, 2011, p. 17, grifo do autor).

Não diferente deste contexto, a educação especial no Brasil surge da motivação de José Álvares de Azevedo, cego que foi estudar na França e educou a filha do médico da família imperial. Ele contribuiu para influenciar o ministro conselheiro do Império brasileiro, que, por sua vez, diretamente entusiasmou D. Pedro II a criar o Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854 (MAZZOTTA, 2011).

Assim, segundo Mendes (2010) e Carmo (2011a), o interesse pela educação especial no Brasil surgiu no fim do século XIX, quando foram criados os primeiros institutos para meninos cegos e surdos do Rio de Janeiro, com a responsabilidade de educar e promover o desenvolvimento desses alunos. Ainda distante de uma concepção de inclusão, os atendimentos e as metodologias utilizadas nestes institutos eram destinados exclusivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva e visual, não havendo o atendimento para alunos com outro tipo de deficiência. Entretanto, “a fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação” (MIRANDA, 2008, p. 31).

Após a instalação dos institutos para cegos e surdos, o interesse pela educação de pessoas com deficiência cresceu, principalmente com a chegada daqueles que tinham ido estudar fora do país, além de imigrantes advindos do pós-guerra. Neste período, foram criados

escolas e outros institutos, como a Sociedade Pestalozzi e alas hospitalares especiais. Entre os institutos encontra-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que tem o intuito de atender crianças excepcionais com síndrome de *Down* e deficiência intelectual (MENDES, 2010).

A partir deste primeiro interesse pela educação de pessoas com deficiência no Brasil, surgem duas concepções: a médico-pedagógica e a psicopedagógica (MENDES, 2010). A concepção médico-pedagógica, oriunda da política eugênica e higienista, tinha o objetivo de identificar as deficiências, muitas eram entendidas como procedentes de doenças venéreas e advindas de um estado de pobreza, assim as pessoas com deficiência eram enviadas para alas hospitalares no intuito de serem segregadas.

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. (MENDES, 2010, p. 95).

A concepção psicopedagógica tinha a preocupação de determinar a conceituação de anormalidade, defendendo a educação para as pessoas consideradas “anormais”. No entanto, esta concepção também teve viés de segregação, pois enquanto preocupava-se em definir e conhecer as “anormalidades” também produziu escalas de inteligência para identificar os níveis de capacidades intelectuais, o que de certa forma não deixou de ser um tipo de segregação para os que se encontravam abaixo do nível considerado “normal” (MIRANDA, 2008).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que tais concepções geraram segregação aos deficientes, também foram de suma importância para o avanço dos estudos na área da deficiência. A partir desse contexto, foi possível percorrer o caminho das deficiências e, assim, melhorar as possibilidades de atendimento, tornando possível a educação de alunos com deficiência (MIRANDA, 2008).

Um primeiro passo foi dado no sentido da integração de pessoas com deficiência na sociedade, mediante a criação da Secretaria de Educação Especial e a constituição do Comitê Nacional de Ação Conjunta, no fim da ditadura militar, que tinham como objetivo elaborar políticas públicas de integração (MENDES, 2010). Outro avanço nesta área foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu às pessoas com deficiência o direito de participar do ensino regular, efetivando sua vivência em sociedade (BRASIL, 1988).

A garantia à educação para pessoas com deficiência está enfatizada no capítulo III da Constituição Federal de 1988, a qual versa em seu artigo 205 que a “educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, *on-line*). Desta forma, quando se deixa claro que **todos** possuem o direito à educação, estende-se o direito também às pessoas com deficiência. Esse direito está claro no inciso III do artigo 208, que atribui às escolas de ensino regular o atendimento educacional especializado aos que deste necessitam.

Ainda quanto à garantia de direitos educacionais, outro avanço registrado na história do país foi a criação do projeto de lei que constituiu as diretrizes e bases da educação em 1996, definindo, esclarecendo e responsabilizando os direitos à educação. Nesta lei, o espaço destinado à educação especial está hoje no capítulo V, no qual se explica que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve preferencialmente acontecer em estabelecimentos de ensino regular (BRASIL, 1996). Nos casos em que não for possível o ensino de pessoas com deficiência em classes regulares, estas têm o direito de serem atendidas em classes especiais. Além disso, os currículos, as metodologias, os recursos educacionais e a organização específica devem estar de acordo com as necessidades educacionais requeridas por esses alunos (BRASIL, 1996).

Nesta dissertação, optou-se pelo conceito de educação especial definido pela LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação, exposto no artigo 58, que versa:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013, *on-line*).

Utiliza-se o conceito de educação especial definido pela LDB porque não há um consenso formado pelos autores que fundamentam esta dissertação. Nesta perspectiva, a LDB (BRASIL, 1996) deixa claro que a educação especial é uma modalidade de ensino exclusivamente ofertada às pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, que, de certa maneira, necessitam de um atendimento especializado. Este, por sua vez, vem sendo explicado nos parágrafos que sucedem o artigo. Os parágrafos 1º e 2º explicitam que, se necessário, o aluno com deficiência tem o direito a um serviço especializado, que atenda suas particularidades de preferência em classes do ensino regular. No caso em que o aluno não tenha a possibilidade de ser inserido na classe comum, terá direito ao atendimento em escolas, classes ou serviços especializados com metodologia e recursos educativos organizados a partir de suas necessidades.

Termos como *educação especial*, *educação inclusiva*, *educação para deficiente* e *educação para pessoas com necessidades especiais* são empregados com frequência de modo errôneo em alguns contextos. Desta forma, Carmo (2011a) preocupa-se em explicitar a educação especial e os princípios norteadores que fundamentam essa modalidade para melhor compreendê-la.

2.3.1 Princípios da Educação Especial

Os princípios fundamentais da educação especial são: normalização, integração, simplificação, interiorização e participação. Destes fundamentos surgem os paradigmas atribuídos à educação especial, mais precisamente a partir dos conceitos de normalização e de integração. A normalização, segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 22) é o:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida do resto da sociedade.

Este princípio gera discussões, pois garante aos alunos com deficiência um atendimento igual aos demais. Segundo Carmo (2011a), neste princípio, os procedimentos pedagógicos têm o objetivo de igualar o atendimento para que, de certo modo, as pessoas com deficiência não se sintam segregadas ou diferenciadas. Tal procedimento deu origem ao paradigma da igualdade ou da normalização, que colocou os alunos com deficiência no mesmo nível dos alunos sem deficiência. Desta forma, esse paradigma desconsidera as necessidades educacionais especiais e as especificidades de cada um, significando a exclusão daqueles que necessitam de metodologias educacionais específicas para garantir assim o pleno desenvolvimento (CARMO, 2011a), ou seja, as pessoas com deficiência, assim como todo ser humano, possuem seu diferencial ou sua especificidade e não podem ser igualadas neste sentido.

Outro princípio gerador de debates e de paradigma é o da integração, que é definido na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 39):

Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere.

Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).

A discussão aqui gerada parte da ideia de que as pessoas com deficiência estariam fora da sociedade, o que Carmo (2011a) clarifica afirmando que estes, na verdade, não estão fora da sociedade, mas sim são discriminados e tratados de forma desigual pelo sistema econômico vigente, assim como os pobres, os negros, os índios e outras minorias. Deste modo, o princípio de integração só reforça a força do sistema capitalista sobre as populações mais pobres e discriminadas. A partir desse entendimento, percebeu-se que o princípio da integração, ou seja, tornar-se aceitável à sociedade, não garantiria o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência.

Carmo (2011a) aponta que esses princípios norteadores da educação especial precisam ser reavaliados, pois só reforçam uma ideia conservadora de mundo e sociedade, que segrega, discrimina, iguala, desiguala e distancia-se da realidade. Segundo Brasil (2016, *on-line*), a Política Nacional de Educação Especial,

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do **novo paradigma educacional**. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. (grifo nosso).

Sasaki (2007) diferencia claramente a integração escolar da inclusão escolar ao apontar que a integração é adaptação do indivíduo com deficiência para inserção na sociedade. A inclusão escolar é o processo inverso, é a reorganização da escola para que todos possam ter uma educação de qualidade sem restrições de deficiência, gênero, cor ou situação econômica.

2.3.2 Educação Inclusiva

A educação inclusiva se fundamenta nas discussões a respeito dos princípios norteadores da educação especial, analisados e revistos através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), na qual a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é prioridade, assim, percebeu-se que a escola e o sistema educacional necessitavam de readequações para receber todos sem distinção de sexo, situação financeira,

cultura ou qualquer diversidade, priorizando as necessidades de cada um. Por conseguinte, a partir de uma ampliação dos paradigmas de integração e normalização com o objetivo de superar lacunas deixadas pela política de educação, que segundo Santos (2009) essas lacunas acontecem no momento em que estão sendo formuladas e implementadas, de forma que muitas vezes não consideram a aplicabilidade na prática. Dessa maneira, acredita-se que a criação de políticas de educação inclusiva pode contribuir para se constituírem novas perspectivas nas políticas educacionais facilitando o acesso às escolas, à educação e à aprendizagem de todos (BRASIL, 2003).

A partir do novo paradigma da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, *on-line*) explica que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Outro importante documento que enfatiza a educação inclusiva para as pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 19), este reforça em seu artigo 27 a importância de se garantir o acesso à educação de qualidade e de respeito às diferenças.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A partir dessas concepções, foram implementadas novas formas de organização do sistema educacional e das escolas, para que a educação inclusiva pudesse ser efetivada. Com o entendimento do que é inclusão, houve a necessidade de adaptações para o atendimento dos alunos com deficiência e as escolas precisaram ser reestruturadas. Da mesma forma, os que atuam nela necessitaram de novos conhecimentos, para então efetivar a inclusão no âmbito escolar com a qualidade educacional necessária, objetivando dar assistência para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Sasaki (2011) propôs novos procedimentos a serem utilizados no contexto escolar. Estes estão encaixados em três categorias: 1 - a reestruturação da unidade escolar, em que a escola deve se adequar, se adaptar e ter estruturas de acessibilidade para receber todos os alunos; 2 - reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, para que os profissionais que nelas atuam sejam comprometidos com a participação efetiva de todos os alunos, além de

fomentar um currículo que seja adequado às capacidades e possibilidades dos alunos; e 3 - as medidas criadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que “[...] defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (SASSAKI, 2011, p. 221).

A Consolidação da Inclusão Escolar de 2003 a 2016 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008 são propostas políticas que acompanham as mudanças no processo de inclusão escolar, cujos objetivos é incentivar a participação e a aprendizagem para o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Nelas também se encontram propostas que possibilitem que a inclusão possa ser efetivada nos sistemas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão garante:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, *on-line*).

Com isso fica esclarecido que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve estar presente em todos os níveis de escolarização, para acolher aqueles que necessitam de um atendimento especializado e, que tem a responsabilidade de executar, elaborar e organizar serviços que promovam a acessibilidade de pessoas com deficiência, buscando, assim, eliminar barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento desses alunos (BRASIL, 2016). Para que ela se efetive necessita-se do envolvimento de todos, abrangendo desde a família, os municípios com as adequações estruturais urbanísticas das escolas até a formação de professores e educadores que atuam neste processo.

Se tratando da inclusão a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil de 2003-2016 ratifica em seu compêndio notas técnicas de todas as políticas voltadas para a educação inclusiva, com o objetivo de reforçar e garantir a todas as pessoas uma educação de qualidade voltada para suas necessidades específicas. Assim, a educação inclusiva está para além de atender e promover o desenvolvimento de alunos com deficiência, ela está voltada para a garantia dos direitos humanos e constitucionais brasileiros, como o direito à educação, visto que esse direito possibilita o pleno desenvolvimento e busca minimizar práticas de discriminação e exclusão, valorizando as diversidades culturais e étnicas, as diferenças de cada um, e oportunizando a todos uma educação de qualidade.

No sistema educacional, a inclusão, como já dissertado, é garantida na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir de 1996. Entretanto, verificam-se dificuldades maiores com relação à inclusão de alunos com deficiências físicas nas aulas de educação física, muito embora seja preconizada por lei (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009; FALKENBACH et al., 2007b). Além disso, a inclusão nas aulas de educação física é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais-1997, no caderno da disciplina, com o objetivo de reconhecer o próprio corpo do aluno e a cultura corporal de movimento, distanciando-se de práticas de **seletividade** e de **supervalorização** dos movimentos tecnicamente perfeitos (BRASIL, 1997).

2.4 DEFICIÊNCIA FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

As pessoas com deficiência começaram a ser inseridas nos espaços sociais, escolar e de trabalho, a partir dos avanços das leis que priorizam a inclusão. Inicialmente ocorreu de forma tímida, mas paulatinamente foram sendo integradas, o que as tornou mais participativas na sociedade atual (GENOFRE, 2013).

No contexto da educação, o aluno com alguma deficiência tem sido incluído na contemporaneidade com menos resistência, apesar de ainda ser necessário melhor preparo das escolas e dos docentes no lidar com a inclusão (CARMO, 2011b; FERREIRA; BARRETO, 2011; SASSAKI, 2011). As deficiências possuem graus e variações de dificuldades. Assim, percebe-se que a deficiência física tem sido, em muitos casos, melhor inserida no processo de inclusão no contexto da sala de aula, entretanto apresenta maior dificuldade no contexto específico das aulas de educação física (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

Segundo Vieira (2011, p. 71), “as deficiências físicas englobam quaisquer alterações que comprometem o aparelho locomotor, isto é, os sistemas osteoarticulares, muscular e nervoso, causando comprometimento significativo na sua forma ou função”. Essas características dificultam a realização de movimentos significativos nas atividades da vida diária.

2.4.1 A Deficiência Física

As deficiências físicas podem ser adquiridas ou congênitas. As adquiridas acontecem por traumas ocasionados por agente externos, como, por exemplo: acidentes de veículos

automotores, acidentes no exercício funcional, traumas contundentes em membros ou na coluna vertebral e ferimento por projétil. Com relação à congênita, o indivíduo nasce com má formação, e também pode surgir de tumores ou de processos infecciosos (VIEIRA, 2011).

Destaca-se dentre os tipos de deficiência física mais frequentes, as lesões medulares, as amputações, a paralisia cerebral, a seqüela da poliomielite, a mielomeningocele, a distrofia muscular progressiva, o nanismo pituitário e a acondroplasia (VIEIRA, 2011). As deficiências decorrentes de traumas ou herança genética podem apresentar perdas totais ou parciais da função muscular da sensibilidade. Na terminologia, o sufixo das palavras indica os danos ocasionados pela deficiência. No caso de perda total, o sufixo é *plegia* e, no caso de perda parcial, o sufixo é *paresia* (VIERA, 2011).

Vieira (2011, p. 76) esclarece as denominações das deficiências físicas de acordo com sua topografia:

Paraplegia – utiliza o termo paraplegia para indivíduos que tiveram perda total de todas as funções motoras dos membros inferiores. Geralmente, é diagnosticada em traumas de lesão medular.

Paraparesia – do mesmo modo, utiliza-se o termo para indicar uma perda parcial das funções motoras dos membros inferiores. São paralisias sensitivas, diagnosticadas, de forma mais comum em indivíduos com lesão medular incompleta ou com sequelas de pólio.

Monoplegia – perda parcial das funções motoras de um só membro (podendo ser superior ou inferior).

Monoparesia – perda parcial das funções motoras de um só membro (podendo ser superior ou inferior).

Tetraplegia – perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores.

Tetraparesia – perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores.

Triplegia – perda total das funções motoras em três membros.

Triparesia – perda parcial das funções motoras em 3 membros.

Hemiplegia – perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo). Tem sua origem em lesões produzidas nas áreas do cérebro e é muito comum ser observada em indivíduos que apresentam sequelas de acidentes vasculares cerebral.

Hemiparesia – perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo). De forma idêntica, as hemiparesias têm sua origem em lesões produzidas nas áreas cérebro. É observada em indivíduos que apresentam sequelas de paralisia cerebral. (grifos do autor).

Independentemente da forma de apresentação ou de identificação da deficiência ao longo da história, faz-se necessário, acima de tudo, o respeito à dignidade da pessoa com deficiência. E é com este intuito que esta dissertação priorizará o uso do termo adequado, *pessoa com deficiência*, instituído pela Organização das Nações Unidas em 2006 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e garantido no Brasil pelo decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Portanto, o conhecimento e a compreensão dos conceitos, terminologias e identificações dos tipos de deficiências são de suma importância

para evitar termos pejorativos, que reforçam os estigmas, a discriminação e o preconceito. Assim, o tratamento igualitário garante às pessoas com deficiência um processo de inclusão eficaz na sociedade em que vivem.

Ademais, o conhecimento das especificidades de cada deficiência pode contribuir com uma educação de qualidade e possibilitar aos educandos com deficiência a participação no processo de ensino aprendizagem. No que tange ao processo educacional, este conhecimento pode oportunizar a participação do educando com deficiência em todas as disciplinas ou componentes curriculares do sistema educacional, incluindo as aulas de educação física.

2.4.2 A Educação Física

Os trabalhos de Adams, Daniel e McCubbin (1985) e Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) descrevem que o contexto histórico da educação física adaptada se entrelaça com a história da educação física, ressaltando que aquela também recebeu influência das abordagens higienistas, médica e terapêutica. A educação física no contexto da pessoa com deficiência surge na área da educação física corretiva, ou ginástica corretiva, destinada a soldados que sofreram acidentes nas guerras, tendo objetivo médico de reabilitação e reintegração na sociedade (SEABRA JUNIOR, 2012). Ressalta-se que essas atividades eram realizadas separadamente do que então se chamava educação física geral, ou ginástica geral, ou seja, ao que parece, a educação física geral não incluía em suas atividades as especificidades das pessoas com deficiência (COSTA; SOUSA, 2004). Assim, o intuito era realmente de reabilitação para integração social dos que podiam ser considerados inválidos.

É o que afirma Araújo (1997, p. 20):

O objetivo da reabilitação dos soldados feridos em decorrência da guerra, naquele momento, era prioridade dos governos dos países envolvidos no conflito e também da classe científica, pois a expectativa e a qualidade de vida chamava atenção para a necessidade de estudos. Por outro lado, estes governos sentiam-se na obrigação de dar uma resposta à sociedade, no sentido de estar fazendo alguma coisa para minimizar as adversidades causadas pela guerra.

Neste período, também surge na Inglaterra um espaço destinado à reabilitação de lesionados de guerra, coordenado pelo Dr. Ludwig Guttmann, que elaborou um programa de reabilitação com várias atividades físicas e esportivas. Assim, a partir desse programa, surgiram os termos *educação física adaptada* e *esporte adaptado* (ARAUJO, 1997; SEABRA JUNIOR, 2012). Seabra Junior (2012, p. 109), para definir o termo *educação física adaptada*,

utiliza a definição da American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance - AAHPERD:

como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos adequados e adaptados aos interesses, capacidades e imitações de estudantes em condição de deficiência que não poderiam participar de forma irrestrita de atividades rigorosas em um programa de educação física geral.

A partir deste conceito, percebe-se que as atividades físicas adaptadas deveriam ser elaboradas conforme a especificidade de cada deficiência, mas separadamente das atividades da educação física escolar do ensino regular, excluindo os estudantes com deficiência do restante do grupo no momento das aulas de educação física e de atividade física em grupo, não diferente do que aconteceu no processo educacional da educação especial.

O processo histórico de inserção da educação física no contexto escolar do Brasil revelou que essa disciplina teve influência da valorização de resultados e dos movimentos esteticamente perfeitos, assim como também estabeleceu padrões de corpo e conceitos de saúde. Além disso, é importante lembrar que, pelos decretos aqui já citados, trata-se de uma disciplina que faculta a participação de alunos que apresentem laudos médicos. Portanto, esta disciplina na escola foi construída a partir da segregação e da exclusão.

De forma contraditória ao decreto de 1969, ainda em vigor, que faculta a educação física aos alunos com laudos médicos, Seabra Junior (2012) afirma que a educação física adaptada surge no ensino superior na década de 90, por meio da Resolução nº 03/87, que tinha o intuito de democratizar o conhecimento na área da educação física adaptada, assim possibilitando uma formação que pudesse suprir os profissionais de educação física de conhecimento específicos de atividades e esportes para o desenvolvimento de alunos com deficiência. Através dessa resolução, surgem também novas discussões a respeito da inclusão nas aulas de educação física. “Poder-se-ia afirmar sem equívoco que este período foi um despertar na sociedade como um todo para as possibilidades e contribuições da Educação Física para essa população, entre outros segmentos” (SEABRA JUNIOR, 2012, p. 118).

Assim, a educação física nas escolas é hoje uma disciplina que está inserida no currículo escolar, não podendo deixar de contemplar a educação inclusiva (AGUIAR; DUARTE, 2005), e não se permite nenhum tipo de exclusão dentro das aulas de educação física (GORGATTI, 2005). É a partir desta perspectiva, de adaptação de atividades físicas e de espaço adequado com foco na inclusão, que a disciplina de educação física no contexto escolar pode garantir ao aluno um desenvolvimento amplo e a compreensão de suas

limitações e capacidades. Desta maneira, faz-se necessário afastar-se dos conceitos de seletividade e supervalorização de resultados.

Souza (2011) ressalta que as atividades físicas vivenciadas nas aulas também podem atuar de forma preventiva e melhorar ou aumentar as capacidades físicas. Além dos benefícios fisiológicos, as atividades corporais praticadas na escola podem contribuir para o desenvolvimento, beneficiando as relações interpessoais e o desenvolvimento cognitivo-afetivo e possibilitando, assim, a compreensão da própria identidade, bem como de si mesmo enquanto ser que se movimenta e possui inúmeras capacidades e habilidades motoras.

Desta forma, a educação física no contexto inclusivo deve priorizar uma nova concepção de movimento, compreendendo que o movimento humano não está somente relacionado ao ato biológico ou fisiológico, mas também ao contexto histórico, suas relações sociais, seus sentimentos e percepções corporais (MELLER; TESCHE, 2007). Segundo Ferreira e Barreto (2011), a educação física que prioriza a inclusão deve direcionar suas práticas corporais no respeito às diferenças e no reconhecimento da individualidade e subjetividade. Deve ter como objetivo possibilitar vivências corporais que possam enriquecer a cultura corporal de movimento dos alunos inclusos.

Neste contexto, percebe-se a fundamental importância dos professores de educação física no processo de inclusão, uma vez que suas práticas precisam estar voltadas para as relações de respeito, ou seja, para a valorização de práticas corporais inclusivas, que são fortalecidas em práticas pedagógicas. Tais práticas têm como objetivo desenvolver o pensamento crítico e as ressignificações de conceitos, valorizando a cultura corporal de movimento. Neste intuito, é importante conhecer estudos que já foram realizados e que colaboram com práticas inclusivas no âmbito da educação física.

2.4.3 Educação Física e o Processo de Inclusão

No Brasil, há registros históricos da educação física escolar desde o período do Império, na monarquia de Dom Pedro II. Ao considerar as práticas de atividades físicas um ato pertencente à educação física, os habitantes do período do descobrimento deste país tinham sua cultura do movimento. Os índios possuíam suas atividades da vida diária que exigiam esforço e destreza corporal, e, além dessas atividades, estavam presente em seu cotidiano os jogos e as competições, que envolviam as habilidades de realizar com precisão as tarefas do dia a dia. Durante a catequização, os jogos e as brincadeiras próprias da cultura indígena eram utilizados como atividades de recreação para os catequizandos.

A história da educação física perpassa pelos interesses políticos e governamentais de cada época do país, ou seja, cada momento político-econômico-governamental acaba dotando os modos como a educação deve proceder. Desta forma, cada momento acaba produzindo uma abordagem pedagógica a ser desenvolvida nas escolas, influenciando a organização curricular e a maneira como as aulas serão conduzidas nos espaços escolares. Portanto, nota-se que os objetivos e as abordagens pedagógicas da educação física foram influenciando, com o passar do tempo, a formação e a prática pedagógica dos professores de educação física.

No Brasil Império, a educação física foi incentivada pela família real. Com sua chegada em 1808, criaram-se instituições públicas, entre elas, a Academia Militar Real, que, regida pelos métodos ginásticos alemães, instruía os militares do exército brasileiro da época. A inserção da ginástica, como era chamada a educação física na escola da época, foi realizada por instrutores militares a partir de 1837. Estes aprendiam com a prática, no exército, os movimentos ginásticos alemães, franceses e espanhóis e repassavam para os estudantes do colégio Dom Pedro II e do Ginásio Nacional (MAGALHÃES, 2005; CUNHA JUNIOR, 2008).

Uma das primeiras tentativas de tornar a educação física uma atividade obrigatória do ensino regular se deu pelo esforço de Rui Barbosa, o então reconhecido como pai da educação física no Brasil. Ele propôs, no texto da Reforma do Ensino Primário de 1872, que as aulas de ginástica deveriam estar em duas sessões do ensino normal, tornando-a obrigatórias e distintas das aulas e do tempo de recreação, instituindo-a como uma matéria de estudo (ARANTES, 2008).

a educação física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 9).

A influência militar na educação física durou até a década de 30 do século XX, perpassando pela influência dos métodos ginásticos franceses e pelos ideais da filosofia eugênica, que se sustentava no objetivo de aumentar o número de pessoas fortes e brancas, ou seja, menosprezando ou minimizando a proliferação de “semi-homens”, pessoas que não correspondiam ao padrão eugênico. Ainda sobre o poderio militar, em 1933, o Centro Militar de Educação Física se transformou em Escola de Educação Física do Exército, objetivando formar profissionais para atuarem na área (MAGALHÃES, 2005; CASTELLANI FILHO, 1988).

Sendo a Escola de Educação Física do Exército o principal agente formador de professores de Educação Física na época, depreende-se que os professores formados com base nessa concepção colocavam-na em prática, as aulas de Educação Física realizada no contexto escolar não aceitando alunos com NEEs e deixando à margem os alunos menos habilidosos ou aptos. Práticas que, por sinal, se arrastam até os dias atuais. (CHICON, 2008, p. 7).

Magalhães (2005) ressalta a criação da Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, que fundamentavam seu curso em alguns conhecimentos médicos e esportivos, agora formando professores de educação física, e não mais instrutores.

A educação física, então, passa pela influência militar seguindo pela influência médico-higienista, que priorizava o ensino para os cuidados com o corpo, ou seja, reproduzir um corpo saudável, forte e harmonioso, assim, difundindo um padrão racial de corpo de cor branca (CASTELLANI FILHO, 1988). Castellani Filho (1988, p. 36) diz:

podemos afirmar, portanto, terem sido também influenciadas pela ação entabulada pelos higienistas, pautada em conotações de cunho nitidamente eugênicas, que os educadores passaram a defender a introdução da ginástica nos colégios.

Na era Vargas, conforme elucida Arantes (2008), a educação física deveria gerar nos alunos o espírito nacionalista, portanto, eram incentivados a realizar apresentações em público de ginástica para mostrar o amor pelo país.

Após esse período, na década de 60, foi promulgada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, que organizava o sistema de ensino básico em primário e ginásio; com relação ao primário, o artigo 22 ressalta: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, *on-line*). As aulas eram tidas como recreação e auxiliavam o desenvolvimento dos alunos. Para os jovens do ginásio, a prática da ginástica ainda era a atividade mais desenvolvida. No entanto, vale ressaltar que estas atividades não eram realizadas por alunos que possuíam algum tipo de deficiência (ARANTES, 2008), uma vez que era defendido pelo decreto Decreto-lei 1044, de 21 de outubro de 1969, o tratamento excepcional aos alunos com algum tipo de acometimento de saúde e de deficiência, mas teriam que comprovar com laudo médico (CASTELLANI FILHO, 1997; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

A próxima LDB foi a de 1971. Nesta, a educação básica foi reorganizada em 1º e 2º graus, direcionados para o ensino técnico e formação para o trabalho. Ganham *status* de disciplina aquelas que tinham o cunho teórico, e as de cunho prático foram consideradas atividades sem caráter reprovativo, incluindo-se nestas as aulas de artes, educação física e

inglês. Por não possuírem um caráter teórico-reflexivo, ganhavam o significado do saber-fazer prático (CASTELLANI FILHO, 1988; ARANTES, 2008). A disciplina de educação física também se tornava facultativa pelo Decreto-lei nº 69.450/71 para alunos que se encaixavam nos quesitos: maior de 30 anos, estar no serviço militar ou estar contemplado pelo Decreto nº 1044/69 (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

A LDB nº 9.394/1996, no artigo 26, parágrafo 3º, garante à educação física um caráter de disciplina, pois estabelece que deva estar vinculada à proposta pedagógica e curricular da educação básica no intuito de adequar sua metodologia às faixas etárias, sendo facultativa no período noturno em razão do público trabalhador. No período em que essa lei entrou em vigor, também foram iniciadas as discussões a respeito dos currículos estabelecidos pelas escolas municipais e estaduais. O debate se deu por não haver uma proposta curricular coerente, o que resultou em grande evasão escolar nos períodos dos anos 70 e 80. Contudo, o Governo Federal propôs às instituições educacionais um debate para que fosse elaborada uma proposta curricular coesa e que fossem elevados os índices de aprovação e diminuídos os de evasão. Criaram-se, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinavam o currículo das disciplinas, entre elas, a educação física. A proposta curricular para a disciplina de educação física compreendeu três blocos de conteúdo: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

Na mais nova atualização da LDB, realizada em 2017, no que tange à educação física escolar, foi inserida no artigo 26, no terceiro parágrafo, a obrigatoriedade desta para a educação infantil e o ensino fundamental, não abrangendo o ensino médio, o que gerou e ainda tem gerado inúmeras discussões. Neste período, também surgiu a reforma do ensino médio, em que disciplinas como educação física, artes, sociologia, inglês e filosofia foram propostas como eletivas, ou seja, sendo de livre escolha do aluno fazê-las. As discussões também geraram uma nova proposta curricular, intitulada como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo a equidade da qualidade do ensino para todas as esferas governamentais e que busca o respeito à diversidade brasileira (BRASIL, 2017). Como a reforma do ensino médio ainda não definida, a BNCC não apresentou as propostas para este seguimento.

Contudo, mesmo considerada um componente curricular obrigatório, a educação física ainda gera discussões a respeito de ser facultativa ou eletiva. Essa questão resulta de incoerências, pois, ao mesmo tempo em que se tem uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos alunos, não parece haver a devida valorização deste componente, que perpassou por mandos e desmandos de governos, sendo usada como meio de manipulação da

população, até conquistar um espaço digno ao longo da história da educação no Brasil. E hoje, mais uma vez, a disciplina de educação física parece ficar como coadjuvante no processo educacional.

2.5 ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisas sobre a inclusão têm sido realizadas ao redor do mundo, entretanto ainda há poucas publicações científicas com a finalidade de saber como o tema em questão está sendo desenvolvido sob o enfoque da inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de educação física. “A Educação Física, caracterizada pela sua história voltada para uma prática seletiva, segregadora e técnica, pode ser compreendida como a área pedagógica da escola com menor tendência para as finalidades da inclusão” (FALKENBACH et al., 2007a, p. 38).

Com o objetivo de aprofundar os estudos, realizou-se uma busca por publicações realizadas dentro da temática desta dissertação. A busca compreendeu o período de 10 anos, de 2008 a 2018. Priorizou-se este período por abarcar pesquisas mais recentes, acessadas no catálogo de teses e dissertações do sistema da Capes, Google Acadêmico e Scielo. Os descritores foram: inclusão nas aulas de educação; educação física escolar e inclusão de deficientes; percepções de alunos com deficiência nas aulas de educação física; cognições de alunos sobre aulas de educação física escolar; e cognições de alunos com deficiência sobre habilidades sociais.

A busca foi feita a partir da leitura de resumos dos trabalhos e limitou-se à produção de teses e dissertações que evidenciassem a inclusão nas aulas de educação física escolar no ensino regular. Não se levaram em consideração trabalhos que estavam no contexto do ensino superior, do ensino de educação especial ou do ensino em escolas de cunho comercial², pois o foco desta dissertação está no ambiente educacional regular, especificamente no ensino fundamental II.

Os trabalhos encontrados apresentaram algumas tendências dentro do contexto pesquisado, e perceberam-se algumas aproximações de resultados. As tendências de pesquisa identificadas foram: percepções de alunos com deficiência sobre as aulas de educação física e sobre a inclusão (KAWASHITA, 2016; ALVES, 2013); valorização de habilidades interpessoais (MIRON, 2011); formação profissional e formação continuada no contexto

² Aqui se entende por escolas comerciais aquelas que têm como objetivo o ensino de atividades esportivas para o esporte de competição, com treinamentos rigorosos almejando a participação em competições de baixo e grande nível, como as paraolimpíadas.

inclusivo (BONATO, 2009; SOUZA, L. C., 2014); prática pedagógica de professores de educação física no contexto inclusivo (MARQUES, 2013; MORAES, 2010; OLIVEIRA, 2009; ALMEIDA, 2008); e estratégias de ensino para inclusão (SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010). Os sujeitos investigados nas pesquisas abrangeram os professores de educação física das redes pública e privada, alunos com deficiência física e visual e alunos sem deficiência.

O quadro abaixo exemplifica mais claramente as tendências e os trabalhos encontrados no contexto da inclusão na educação física.

Quadro 1 - Tendências e trabalhos encontrados no contexto da inclusão na educação física.

Tendência	Título	Autor	Ano de Publicação
Percepções de alunos com deficiência sobre as aulas de educação física e sobre a inclusão	Deficiência intelectual e Educação física escolar	Ieda Mayumi Sabino Kawashit	2016
	O aluno com deficiência visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo	Maria Luiza Tanure Alves	2013
Valorização de habilidades interpessoais	Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar.	Edison Martins Miron	2011
Formação profissional e formação continuada no contexto inclusivo	Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara,	Neusa Aparecida Mendes Bonato	2009
	Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência	Loyana da Costa Souza	2014
Prática pedagógica de professores de educação física no contexto inclusivo	Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar	André Eduardo Marques	2013
	Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores.	Fernando César de Carvalho Moraes	2010
	Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em psicologia da educação.	Marilene Ferreira de Lima Oliveira	2009.
	Educação Física Escolar e a inclusão de alunos com deficiências.	M. S. Almeida	2008
Estratégias de ensino para inclusão	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física.	Joslei Viana de Souza	2008

	O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física.	Patricia d'Azeredo Orlando	2010
--	---	----------------------------	------

Fonte: A autora (2018), a partir das buscas realizadas nos bancos de dados.

O trabalho de Kawashita (2016), com o título “Deficiência intelectual e Educação física escolar”, teve o objetivo de investigar a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física e suas percepções a respeito de sua participação. Participaram da pesquisa 10 alunos que cursavam do 5º ao 7º ano. A pesquisa constatou que os alunos não se sentiam excluídos nem das aulas de educação física nem pelos professores, os alunos relataram que as atividades realizadas nas aulas proporcionavam um bom relacionamento com os colegas.

A pesquisa de Alves (2013) aproxima-se de Kawashita (2016), pois teve como objetivo investigar a concepção e a percepção de inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. O trabalho apresentou como os alunos entendem que a inclusão deve acontecer nas aulas de educação física e como eles realmente percebem sua vivência nas aulas. Os resultados demonstraram que os alunos entendem a inclusão como o ato de poder participar junto com os outros colegas de todas as atividades, sem distinção. Já quanto à percepção sobre a vivência e participação nas aulas de educação física, o resultado demonstrou que a maioria dos alunos não se sentem incluídos nem por professores nem por colegas, pois percebem que há uma falta de formação e informação adequada, já os professores percebem que os materiais utilizados nas aulas não são apropriados para a deficiência em questão. O pesquisador concluiu que a “inserção do aluno com deficiência visual em atividades sem adaptação ainda faz com que este aluno se sinta inferior perante os colegas” (ALVES, 2013, p. 50).

Ainda sob a perspectiva da percepção de alunos com deficiência, Miron (2011) realizou um estudo de caso sobre aulas de educação física escolar especificamente em um programa de vôlei sentado cujo objetivo é incentivar as relações interpessoais entre alunos com e sem deficiência, a pesquisa demonstrou que as habilidades interpessoais foram vistas de forma positiva pelos participantes e identificou que o esporte favoreceu a inclusão e a formação de valores e conceitos que possibilitaram a realização de um trabalho voltado para inclusão. Esta pesquisa também se aproxima dos estudos de Alves (2013) e Kawashita (2016), pois revela que a inclusão pode ser efetivada através de adaptações que favoreçam a participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas de educação física, portanto ressalta-

se que o processo de inclusão favorece o bom relacionamento e o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas.

Esses estudos de Miron (2011), Alves (2013) e Kawashita (2016) trazem em seu conteúdo as percepções de alunos com deficiência sobre as aulas de educação física, a inclusão e as relações interpessoais implicadas nesses contextos. Estes demonstram a relevância de se pesquisar cada vez mais o contexto das aulas de educação física, pois é a partir da pesquisa que o conhecimento se constrói e se torna objeto de reflexão. Desta forma, a pesquisa em questão torna-se relevante, porque busca ampliar esses conhecimentos, assim como, revelar a importância que esses alunos dão as aulas de educação física, as suas relações interpessoais, as suas habilidades sociais e ao próprio processo de inclusão.

Outros estudos encontrados apontaram uma forte tendência de pesquisas voltadas para a formação de professores. A exemplo, têm-se as pesquisas de Bonato (2009) e Souza (2014), que apresentam congruência quanto à ineficácia de cursos de graduação no contexto da inclusão, revelando a importância dos cursos de formação continuada nessa área, para facilitar a prática pedagógica voltada para esse âmbito.

O estudo de Bonato (2009) preocupou-se em investigar a existência de curso de formação na área de educação física com a temática *inclusão* e se os professores de educação física da cidade de Araraquara-SP buscavam realizar esses cursos. Este estudo também se preocupou em saber se os cursos realizados pelos professores traziam resultados positivos para a prática pedagógica. O resultado apresentado é que cerca de 37 professores entrevistados afirmaram ser essencial os cursos de formação, pois facilita a prática pedagógica para a inclusão.

A pesquisa de Souza (2014) teve como objetivo averiguar na Universidade do Estado do Pará a formação profissional de professores de educação física para atuação na área da inclusão, investigando se os cursos possuíam proposta para ação e execução com ênfase na educação inclusiva, analisando se as disciplinas voltadas para inclusão possuíam suporte teórico e prático para efetivação da inclusão e investigando os alunos egressos dos cursos sobre sua formação para o trato com alunos deficientes e para a proposta da inclusão. O resultado desta pesquisa evidenciou que os egressos e os docentes percebem que o curso não supre as necessidades de formação para a efetivação da inclusão e que deve ser melhor adequado a fim de preparar os futuros profissionais de educação física para atuarem no contexto da educação inclusiva.

Os estudos de Bonato (2009) e Souza (2014) revelam a importância de se pesquisar sobre a inclusão no âmbito da formação docente. Assim, a pesquisa que aqui se propõe

também poderá contribuir para formação docente, seja profissional ou continuada, pois acredita-se que os conhecimentos aqui gerados podem levar aos docentes uma possibilidade de análise das cognições dos alunos com deficiência física sobre suas HS e, conseqüentemente, pode ser um objeto de mudança de atitude diante das ações docentes no contexto das Habilidades sociais.

As buscas por estudos sobre a educação física no âmbito da educação para pessoas com deficiência também demonstraram outra tendência voltada para a prática pedagógica. Marques (2013), Moraes (2010), Almeida (2008) e Oliveira (2009) apresentam a necessidade de formação qualificada que atenda as exigências da prática pedagógica voltada para o atendimento de alunos com deficiência. As pesquisas demonstraram que os professores se sentem despreparados e frustrados com relação à prática da inclusão, mas revelam o desejo de aquisição de conhecimento e capacitação para o atendimento de alunos com deficiência.

A dissertação de mestrado de Marques (2013), com o título “Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar”, traz uma proposta avaliadora para as aulas de educação física, pois o autor se propõe pesquisar de que maneira o processo de inclusão está acontecendo nas aulas de educação física em uma cidade do interior de São Paulo e quais as possíveis dificuldades encontradas por professores para efetivar a inclusão. A partir desta avaliação, o pesquisador sugere rodas de conversas que possibilitem trocas de informações e conhecimentos a respeito da inclusão. A conclusão deste trabalho confirmou que a formação colaborativa entre docentes foi bastante produtiva, trazendo experiências e contribuições para a ação pedagógica na área da inclusão. No entanto, ao serem instigados sobre a inclusão de alunos com deficiência, os professores mostraram dificuldades por conta da falta de formação adequada, materiais e espaços adequados, além do grande quantitativo de alunos nas turmas, o que, segundo os professores, não contribui para a proposta da inclusão.

O estudo realizado por Moraes (2010) tem como foco a investigação da prática pedagógica de professores de educação física escolar para a inclusão de alunos com deficiência. Este se procedeu por uma pesquisa etnográfica de campo com entrevistas e análise documental em escolas do ensino fundamental do município de Campo Grande - MS. O estudo revelou que a prática pedagógica desses professores necessita de formação profissional e de condições adequadas para efetivar a inclusão. O autor conclui que as práticas pedagógicas investigadas decorrem muito mais da experiência e da busca pessoal de conhecimento do que de um projeto pedagógico da escola.

Dentro da temática da prática pedagógica para a inclusão, Oliveira (2009) apresenta o trabalho “Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em psicologia da educação”. Este tem como objetivo compreender os sentidos que professores de educação física tinham a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência. O que chama atenção neste trabalho é justamente o seu objetivo, que se diferencia de outros aqui citados, o foco está em saber como este profissional dá sentido para a prática da inclusão em suas aulas. O resultado evidenciou, a partir dos núcleos de significação, os sentimentos de frustração, angústia e amor. A frustração parte da compreensão que os professores têm de que necessitam de uma melhor capacitação para a prática pedagógica inclusiva, o sentimento de angústia está associado à percepção de que a escola e o sistema político de inclusão necessitam ser efetivados, e o amor está relacionado à doação, ao abraçar da prática docente e às possibilidades práticas da inclusão, do respeito e do acolhimento desse público.

Almeida (2008), em sua dissertação “Educação Física Escolar e a inclusão de alunos com deficiências”, apresenta um tema amplo e com possibilidades de inúmeras discussões. O principal objetivo deste trabalho foi identificar e avaliar as condições da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, assim como saber o posicionamento dos professores em relação a essa temática. O diferencial desta pesquisa está no campo pesquisado, uma escola da rede particular de ensino. O estudo demonstrou a insegurança e o sentimento dos professores de que necessitam de mais formação para melhor atender o público com deficiência, independentemente de a escola ser pública ou privada. A pesquisa apresentou também a percepção de pais referente às condições da escola com relação à acessibilidade e à participação dos alunos nas aulas de educação física, que, segundo o relato dos pais, é satisfatória para o processo de inclusão e desenvolvimento das crianças.

A partir de pesquisas voltadas para a prática pedagógicas de professores de educação física no contexto inclusivo percebe-se a importância do docente para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física. A pesquisa que aqui se propõe tem sua relevância a partir das cognições emergidas pelos alunos inclusos a respeito das habilidades sociais dos docentes, pois estas são importantes comportamentos que facilitam que o docente contribua com a efetivação do processo de inclusão desses alunos com deficiência física.

Sobre estratégias de ensino para inclusão, as pesquisas de Souza (2008) e Orlando (2010) revelaram que o auxílio de colegas de aula para com os alunos com deficiência os conduz para uma melhor participação nas aulas. Além de promover a inclusão, a prática da tutoria possibilita mudança de comportamento com relação à diversidade humana.

A pesquisa de Souza (2008) tem como título: “TUTORIA: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física”, o objetivo foi analisar um programa de tutores para o auxílio da inclusão nas aulas de educação física de um aluno com deficiência intelectual. A pesquisa demonstrou que o treinamento se tornou eficaz para melhorar a participação do aluno com deficiência. “Para isto, a tutoria pode contribuir na mudança de atitudes em relação à diversidade humana e a inclusão não precisaria mais ser destacada e sim parte do processo escolar” (SOUZA, 2008, p. 136). No entanto, também se percebeu que o treinamento pode ser mais prolongado para realizar uma melhor intervenção junto aos tutores.

O trabalho de Orlando (2010) também apresenta uma proposta muito parecida com a de Souza (2008), referente a investigar a tutoria de colegas para o auxílio de alunos com deficiência visual. Realizado em uma escola da rede pública, ofertou um programa de treinamento de colega tutor e teve como objetivo observar os comportamentos dos alunos instruídos a serem tutores. A pesquisadora considerou que os colegas tutores conseguiram colocar em prática o treinamento realizado, percebendo que este pode facilitar a participação e melhor inclusão nas aulas de alunos com ou sem deficiência.

As pesquisas de Souza (2008) e Orlando (2010) revelam a importância dos colegas de sala de aula no processo de inclusão de alunos com deficiência. O estudo sobre a cognição de alunos com deficiência física inclusos nas aulas de educação física também mostra-se relevante, porque acredita-se que o processo de inclusão não parte somente da prática docente, mas de todos que estão envolvidos no contexto inclusivo, assim é de suma importância que saber as cognições desses alunos referente as habilidades sociais de seus colegas e como essas contribuem com o seu processo de inclusão.

Os estudos aqui descritos demonstram que o tema *inclusão nas aulas de educação física* é relevante, evidenciando uma preocupação com a formação e atuação dos docentes da área. Esta revisão trouxe reflexões sobre a necessidade de se pesquisar mais sobre as cognições dos alunos com relação ao seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, em especial no que se refere às habilidades sociais, uma vez que elas são apontadas por autores como Rosin-Pinola e Dell Prete (2014) como potencializadoras da inclusão e do desenvolvimento cognitivo.

3 HABILIDADES SOCIAIS

Os estudos pertinentes às habilidades sociais surgem a partir de conhecimentos teórico-práticos produzidos pelas abordagens psicológicas: comportamental, cognitiva e sociocognitiva (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Eles têm envolvido temas diversos, tais como: qualidade de vida, apoio social, depressão em idosos (CARNEIRO et al, 2007) treinamento em habilidades sociais para pais (PINHEIRO et al, 2006), estilos parentais e habilidades sociais de adolescentes (PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999), habilidades sociais de pessoas portadoras de câncer (GRUN, 2006) e habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica para o ensino fundamental (BANDEIRA et al, 2009).

3.1 HABILIDADES SOCIAIS: EPISTEMOLOGIA

Segundo Bolsoni-Silva (2002), o objeto de estudo relacionado às relações interpessoais sucede das investigações de Salter em 1949, pai da terapia comportamental, e de Wolpe em 1958, que utilizou pela primeira vez o termo *comportamento assertivo*.

A origem dos conhecimentos em Habilidades Sociais está relacionada com o desenvolvimento de dois movimentos contemporâneos ocorridos a partir de 1960: treinamento Assertivo (TA) nos Estados Unidos e o treinamento de Habilidades Sociais (THS) na Inglaterra. (FUMO et al 2009, p. 247).

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), a produção do conhecimento em habilidades sociais, assim como os movimentos da Teoria Assertiva - TA e do Treinamento em Habilidades Sociais- THS, surge através das abordagens da psicologia comportamental e da psicologia comportamental cognitiva, visto que as habilidades sociais foram divulgadas para outros países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, entre outros, de acordo com o desvendamento e desenvolvimento dessas abordagens psicológicas. Para Del Prette e Del Prette (1999), os estudiosos Salter, Wolpe, Lazarus, Argyle, Dean, Zigler e Phillips podem ser considerados precursores da psicologia clínica com relação aos problemas interpessoais.

Para entender o que são habilidades sociais, faz-se necessário compreender sua estreita vinculação com as relações sociais interpessoais, não partindo somente da ideia da percepção subjetiva do sujeito na sua relação com os outros, mas buscando entender a interação entre os sujeitos e o contexto em que está inserido e compreender o resultado dessas interações sob uma perspectiva epistemológica sistêmica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2017).

Leme et al. (2015) aproxima a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2012) com as habilidades sociais, pois assim como as HS e a teoria tem uma visão sistêmica que integra os vários contextos de desenvolvimento do ser humano com um olhar para sua totalidade, de maneira holística, nem dividido nem fragmentado, mas em sua ampla complexidade.

A compreensão da Teoria Bioecológica, de Urie Bronfenbrenner (2012), está na perspectiva de que os sujeitos devem ser pesquisados a partir da sua interação pessoal e ambiental, uma vez que se acredita que é na relação entre o meio e o contexto vivente que o sujeito se desenvolve, portanto, os sujeitos se desenvolvem a partir da interação entre os sistemas e a influência que estes exercem sobre aqueles.

Dentro dessa teoria, os sujeitos são investigados a partir da metodologia PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, na qual o processo é a maneira como a pessoa interage com o ambiente em que vive ao longo do seu tempo, ou seja, como este organismo se desenvolve a partir do contexto; a pessoa possui sua individualidade biológica, cognitiva, emocional e comportamental; o contexto são os sistemas de influência nos quais a pessoa está inserida; o tempo é entendido como as dimensões múltiplas da temporalidade em que o sujeito está envolvido, ou seja, o tempo de nascimento e maturação do organismo, o tempo familiar e o tempo histórico em que o sujeito desenvolve-se ao longo da sua vida (BRONFENBRENNER, 2012).

Segundo Leme et al. (2015) existe uma aproximação das habilidades sociais-HS com Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano-MBDH, pois afirma que a estrutura conceitual da teoria bioecológica corrobora para a o desenvolvimento das habilidades sociais.

Pode-se, portanto, afirmar que os principais componentes do MBDH, o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, contribuem para a compreensão do desenvolvimento das habilidades sociais ao longo da vida da pessoa. Em outras palavras, os quatro componentes do MBDH podem ser analisados em sua relação com o campo das HS, utilizando-se exemplos do processo de socialização que ocorre durante a infância, na família e na escola. (LEME et al., 2015, p. 7).

Ademais a perspectiva sistêmica tem em seu objetivo o entendimento da combinação de sistemas que interagem entre si e que causam um resultado positivo ou negativo entre os componentes dos sistemas, ou seja, necessita-se entender a influência exercida pelos subsistemas e pelos sistemas no entorno destes. Neste sentido, este estudo se interessa em estudar os sujeitos a partir de seu contexto e seus processos proximais - influência que estes exercem sobre eles na compreensão de suas cognições sobre suas habilidades sociais, pois, a reflexão que se faz é que os estudos das relações interpessoais buscam entender os sujeitos

integrados em seus ambientes e sistemas, isto é, sua cultura, família, escola e o contexto social em que está inserido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Segundo Bronfenbrenner (1996), os microssistemas são a família, a escola ou o grupo de amigos, os quais são a base da interação ambiente-organismo, pois é nessa interação que as relações interpessoais acontecem de forma significativa e emocional, podendo ser benéficas ou até mesmo maléficas para o desenvolvimento humano. Ressalta-se, portanto, a necessidade desta teoria pesquisar os sujeitos a partir dos seus microssistemas. Nesta perspectiva, torna-se fundamental compreender o desenvolvimento a partir da concepção das habilidades sociais no sistema escolar, especificamente nas aulas de educação física, uma vez que estes são parte da interação humana e, portanto, do desenvolvimento.

A partir do entendimento da teoria que embasará os estudos dessa pesquisa, torna-se importante compreender também os modelos explicativos que deram origem aos estudos das habilidades sociais. Pois é através desses modelos que as habilidades sociais se fundamentam dentro de suas abordagens psicológicas.

3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DAS HABILIDADES SOCIAIS

Del Prette e Del Prette (1999) explicam que os estudos no campo das habilidades sociais surgem de quatro modelos explicativos embasados a partir de abordagens teóricas de sua própria epistemologia. Os modelos explicativos conceituais que fundamentam as habilidades sociais envolvem a assertividade, a percepção social, a cognição e a teoria dos papéis, os quais estão correlacionados com as abordagens teóricas de intervenções comportamentais: a teoria da aprendizagem social, a teoria cognitiva-comportamental, a teoria neobehaviorista de estímulo-resposta e a análise aplicada do comportamento. Portanto, neste tópico se buscará explicar os modelos explicativos e as abordagens epistemológicas que sustentam os estudos das habilidades sociais.

3.2.1 A Assertividade

O modelo da assertividade surge com os estudos em laboratórios aplicados por Wolpe, partindo do paradigma do comportamento respondente de Skinner. Em seus estudos, Wolpe mantinha o foco na aprendizagem da ansiedade por estímulo de aversão, inibindo assim respostas assertivas. Dessa forma, concluiu a relevância da influência da terapia sobre os componentes emocionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Em outra concepção, baseada no comportamento operante, o modelo da assertividade foi analisado pelo reforço inadequado. Neste, o comportamento não assertivo pode ser estimulado por recompensas aos desempenhos de comportamento não assertivos ou por penalidades referentes a comportamento assertivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Bolsoni-Silva (2002, p. 6) também se propôs a explicar teoricamente o modelo da assertividade:

é referente ao paradigma do condicionamento respondente, onde a dificuldade no desempenho social dos indivíduos é vista como resultante da ansiedade interpessoal, buscando a sua superação através de técnicas de descondicionamento; por outro lado, a outra vertente situa-se no paradigma operante, em que a inabilidade social seria uma consequência da deficiência de controle de estímulos no encadeamento de respostas sociais ou a problemas específicos na aprendizagem de interações sociais.

Ser assertivo, segundo Del Prette e Del Prette (2001, 2017), implica desempenhar atitudes coerentes nos momentos de conflito de opiniões ou de interesses, que viabilizem o atendimento dos próprios direitos e que não violem os direitos dos outros, exigindo, assim, condutas de autocontrole de sentimentos negativos para com a desaprovação do outro e/ou adequação de sentimento, tendo um resultado positivo na inter-relação.

3.2.2 A Percepção Social

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o modelo da percepção social foi sugerido por Argyle em 1967/1994. Este modelo está relacionado à análise do constructo cognitivo, ou seja, a formação do pensamento das impressões tidas do ambiente social em que vive. Desta maneira, o sujeito faz uma leitura do ambiente e compreende a maneira como deve ou não se comportar perante o contexto social vivido.

Bolsoni-Silva (2002, p. 6) ratifica a percepção social:

o modelo da percepção social focaliza a habilidade de leitura (perceber e decodificar) do ambiente social, a qual é um dos aspectos do processamento cognitivo, permitindo ao indivíduo discriminar formas adequadas de se comportar frente aos diferentes padrões sociais.

Portanto, este modelo está relacionado à própria atitude ou postura do sujeito adquirida e que externaliza os comportamentos perante as situações vividas e experimentadas por ele, ou seja, o sujeito faz leitura dos fatos e analisa a maneira como deve se comportar perante a interação social.

3.2.3 A Cognição

Este modelo defende que o desempenho interpessoal é estabelecido pela relação do sujeito com o seu ambiente social, possibilitando na interação habilidades sociocognitivas que o levam a analisar e avaliar o contexto em que está inserido. Assim, os estímulos ambientais geram, a partir dos processamentos mentais, comportamentos sociais que são organizados por cognições a respeito das relações interpessoais expressas em atitudes culturalmente aceitas pelo contexto social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002).

3.2.4 A Teoria dos Papéis

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a teoria dos papéis foi desenvolvida por Kelly em 1955, teoria dos papéis fixos. Entende-se que no modelo da teoria dos papéis sociais os comportamentos sociais dependem da compreensão do papel social desempenhado pelo sujeito e pelo outro na relação social. Segundo os autores, a subcultura é que providencia os elementos simbólicos que vão desenvolver no grupo e nos sujeitos papéis sociais.

o modelo da teoria dos papéis é derivado da Psicologia Social e está interessado no desenvolvimento da compreensão dos papéis sociais do indivíduo e das outras pessoas, bem como dos elementos simbólicos, verbais ou não, a eles associados, ou seja, analisa a flexibilidade do indivíduo em assumir diferentes papéis sociais. (BOLSONI-SILVA, 2002, p. 6).

Para simples entendimento, a autora (BOLSONI-SILVA, 2002) explica que este modelo ilustra como os sujeitos que vivem em um contexto social têm a capacidade da plasticidade em assumir papéis diferentes diante de situações sociais de inter-relação.

Para além de compreender os modelos explicativos das habilidades sociais, faz-se necessário entender o contexto psicológico que as embasam e como este fundamenta as habilidades sociais. As teorias de bases psicológicas das habilidades sociais são: analítica comportamental, teoria social-cognitiva e a teoria cognitiva.

3.3 CONTEXTO PSICOLÓGICO: BASES EXPLICATIVAS DAS HABILIDADES SOCIAIS

Uma das teorias que fundamentam as habilidades sociais, bem como o seu treino, é a abordagem analítico-comportamental. O treinamento das habilidades sociais é visto como

uma forma de prevenir dificuldades comportamentais ou amenizar situações relacionadas a problemas de comportamentos antissociais. A análise aplicada do comportamento se origina dos trabalhos de Skinner em 1953 e tem como objetivo:

Determinar a função de um problema de comportamento, em situações específicas, de modo que um maior número de comportamentos substitutivos e socialmente apropriados, com a mesma função, possam ser identificados e facilitados. Problemas de comportamento concorrentes competem ou interferem efetivamente com a aquisição ou desempenho de habilidades sociais específicas. (GRESHAN, 2013, p. 18).

Nesta abordagem, o importante é identificar e classificar os déficits que ocorrem nas habilidades sociais, os quais podem ser classificados em déficits de aquisição e de desempenho, pois a compreensão destes implica diretamente na aplicação das habilidades sociais. Os déficits de aquisição compreendem a ineficácia em desempenhar habilidades sociais ou podem derivar da ausência do conhecimento de como desempenhar as habilidades sociais. Por sua vez, os déficits de desempenho estão relacionados a situações em que o sujeito sabe como deve agir, no entanto não desempenha a habilidade socialmente aceitável, podendo ser vistas como uma motivação negativa para desempenhar as habilidades sociais aceitáveis (GRESHAN, 2013).

Os déficits em habilidades sociais são decorrentes de comportamentos concorrentes. Estes podem ser identificados como comportamentos externalizantes ou internalizantes. O comportamento externalizante, como o próprio nome diz, é aquele que é externalizado pelos sujeitos em forma de desobediência, comportamentos agressivos e coercitivos. Já os comportamentos internalizantes são caracterizados por comportamentos que produzem isolamento social, ansiedade e que podem levar à depressão (GRESHAN, 2013).

Segundo Greshan (2013), a avaliação das habilidades sociais no campo da abordagem analítico-comportamental está direcionada à função do comportamento social e é feita pela Avaliação Funcional do Comportamento – AFC, sendo definida como “um conjunto de métodos de coleta de informações sobre eventos antecedentes, comportamentos e consequências com o objetivo de determinar a razão (função) do comportamento” (GRESHAN, 2013, p. 25).

Portanto, a habilidade social frente à abordagem analítico-comportamental está relacionada à importância que os comportamentos concorrentes exercem sobre os desempenhos das habilidades sociais. Quando os problemas de comportamentos concorrentes são reconhecidos, podem ser programados através de reforço positivo e negativo, tornando-os

mais fortes perante comportamentos pró-sociais e mais fracos frente a comportamentos coercitivos (GRESHAN, 2013).

Outra importante abordagem que fundamenta a teoria das habilidades sociais denomina-se Teoria Social Cognitiva - TSC. Esta teoria versa que o comportamento humano é resultado de uma interação dinâmica dos fatores pessoais, ambientais e comportamentais, valorizando o ser humano em sua interação social de forma complexa (OLAZ, 2013).

O comportamento é consequência da interação de fatores cognitivos e ambientais, que de forma recíproca influenciam e determinam o ambiente social do sujeito. A Teoria Social Cognitiva afirma que as crenças da pessoa interferem diretamente sobre o seu comportamento, seus pensamentos, suas emoções e atitudes subsequentes. Assim, o comportamento também é influenciado pela sua crença e, conseqüentemente, esta impacta no ambiente social em que o sujeito interage, tornando essa interação cíclica com uma retroalimentação constante (OLAZ, 2013).

a TSC defende uma visão do ser humano como um agente ativo que pode influir e construir sua realidade, proativamente comprometido com o seu desenvolvimento e o das pessoas que constituem seu ambiente. Tal como assinala Bandura (1987), as crenças, pensamentos e sentimentos de uma pessoa determinam como esta se comporta. (OLAZ, 2013, p. 116, grifo do autor).

A relação existente entre as habilidades sociais e a Teoria Social-Cognitiva está na compreensão de que quando os sujeitos têm baixas expectativas de autoeficácia, crenças fracas de autoeficácia, deficiência na percepção de normas sociais, acabam não desempenhando as habilidades sociais.

Portanto, a Teoria Social-Cognitiva é uma abordagem que busca explicar o comportamento social humano valorizando as crenças das pessoas sobre o seu comportamento, além de ver o sujeito como um ser ativo sobre seus pensamentos, sentimentos, suas ações e competências sociais, interagindo com o seu ambiente (OLAZ, 2013).

A abordagem cognitiva é outra teoria que serve de base para a compreensão das habilidades sociais. Explicitada por Caballo, Irurtia e Salazar (2003), ela vem para auxiliar, como uma estratégia de avaliação e de treinamento das habilidades sociais. Dentro da abordagem cognitiva, os autores apresentam os componentes cognitivos intrínsecos às habilidades sociais que fazem parte de um sistema de percepção e avaliação de si e do contexto social em que está inserido, levando o sujeito à formulação de conceitos e a pontos de vistas das relações interpessoais. Os componentes cognitivos abrangem as competências cognitivas, as estratégias de codificação, os construtos pessoais, as expectativas, os valores

subjetivos e os planos e sistemas de autorregulação, que serão abordados a partir dos estudos de Caballo, Irurtia e Salazar (2003).

As competências cognitivas estão relacionadas às capacidades que um sujeito possui em administrar informações para reformular pensamentos e conseqüentemente suas ações. É através das competências cognitivas que o sujeito pode demonstrar sua habilidade, potencial e a competência em resolver problemas ou lidar com situações difíceis (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003).

As estratégias de codificação e construtos pessoais estão relacionadas à maneira como o sujeito interpreta os estímulos ou os acontecimentos vividos no contexto social, ou seja, variam de sujeito para sujeito e dependem da maneira como cada um apreende nas situações experienciadas. Assim, o sujeito pode ser influenciado na sua maneira de agir (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003).

As expectativas, como componente cognitivo, compreendem a maneira como o sujeito espera que o seu comportamento seja interpretado e como ele imagina que deve agir perante uma situação. Caballo, Irurtia e Salazar (2003, p. 75) ressaltam que as expectativas podem ao mesmo tempo contribuir com as competências ou prejudicar o desempenho do comportamento, ou seja, “o estabelecimento consolidado de expectativas comportamento-resultado pode criar obstáculos à nossa capacidade de adaptação às mudanças das contingências”.

Os valores subjetivos dos estímulos se referem às preferências pessoais de cada um, ou seja, um sujeito pode valorizar um comportamento a partir de um estímulo que seja do seu agrado, pois acredita ser mais adequado e aceito positivamente pelos outros (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003). Já os planos e sistemas de autorregulação podem ser compreendidos pela forma como “[...] as pessoas regulam seu próprio comportamento por seus objetivos, e padrões de atuação, por autorrecompensa ou autocrítica em atingir ou não os objetivos e padrões autoimpostos” (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003, p. 76).

A partir da compreensão dos componentes cognitivos das habilidades sociais, é importante estabelecer uma estratégia de avaliação dos aspectos cognitivos. Segundo Caballo (2007), faz-se necessário levar em consideração que os componentes cognitivos podem ser situacionais e de comportamento específico, não sendo um fator padronizado para os sujeitos. Além disso, é importante acrescentar que as avaliações das habilidades sociais a partir dos componentes cognitivos devem levar em consideração as autoverbalizações, expectativas, crenças e os conhecimentos das regras sociais dos sujeitos em seu contexto social.

Para além da avaliação cognitiva das habilidades sociais, os autores sugerem dentro da abordagem cognitiva estratégias de treinamento de habilidades sociais que envolvam a redução de comportamentos autoderrotista, falta de motivação, respostas ineficazes e falta de assertividade. Assim sendo, a relação exposta entre a abordagem cognitiva e as habilidades sociais deixa claro que muitos das atitudes, comportamentos e ações são reflexos dos pensamentos sobre as situações conflitantes vivenciadas pelos sujeitos. Assim, é de suma importância garantir aos sujeitos oportunidades de múltiplas experiências, possibilitando a estes montar um repertório amplo de habilidades sociais que facilitem as relações interpessoais saudáveis.

3.4 CONCEITUAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Fumo et al. (2009) apresenta alguns grupos de estudos e pesquisadores voltados para a temática no Brasil: Grupo Del Prette e Del Prette – UFSCar; Bandeira – UFSJ; Falcone – UERJ; e Bolsoni-Silva – UNESP. Entretanto, a autora compreende que os estudos de Del Prette e Del Prette são os estão mais conhecidos na área das habilidades sociais, pois são voltados para as questões de conceituação teóricas sobre as temáticas das habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (2017, p. 24) compreendem as Habilidades Sociais como:

um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais.

No estudo em questão serão utilizados os conceitos e as definições apontadas pelos autores supracitados, uma vez que se tornaram referência para pesquisas em todo o país. Na definição de Del Prette e Del Prette (2017), é possível encontrar alguns termos que necessitam ser explicados para melhor compreensão do estudo na área das habilidades sociais. Primeiramente, os autores Del Prette e Del Prette preocuparam-se em explicitar a expressão *comportamento social*, estando relacionada à conduta do sujeito perante a sua cultura, seu grupo ou comunidade.

Segundo Del Prette e Del Prette (2017), os comportamentos podem ser divididos em comportamentos desejáveis, aqueles que estão de acordo e são compreendidos pelos valores morais e éticos de respeito para com os outros; e comportamentos indesejáveis, aqueles que compreendem a situação oposta aos comportamentos desejáveis, ou seja, que vão de encontro e que têm como consequência resultado negativos para interação entre os sujeitos.

Del Prette e Del Prette (2017) relatam que os comportamentos sociais desejáveis geram habilidades sociais de comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, ser assertivo, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público. Para melhor compreender cada uma dessas habilidades sociais o quadro abaixo apresenta o Portfólio de Habilidades Sociais, que se mostram relevantes para o desenvolvimento humano em diferentes etapas da vida e na representação dos papéis sociais.

Quadro 2 - Portfólio de Habilidades Sociais.

1. Comunicação. Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.
2. Civilidade. Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”), desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances.
3. Fazer e manter amizade. Iniciar a conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confiança, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar feedback, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas (aniversário, Natal etc.), manifestar solidariedade diante de problemas.
4. Empatia. Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego etc.).
5. Assertivas. Por se tratar de uma classe ampla com muitas sub-classes, são aqui destacadas entre as mais importantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Defender direitos próprios e direitos de outrem ✓ Questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar ✓ Fazer e recusar pedidos ✓ Expressar raiva, desagrado e pedir e pedir mudança de comportamento ✓ Desculpar-se e admitir falha ✓ Manejar críticas: (a) aceitar críticas (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) fazer críticas (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento); (c) rejeitar críticas (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento). ✓ Falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo de abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedido (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.
6. Expressar solidariedade. Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doações.
7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais. Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou a solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.

8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo). Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites necessários.
9. Coordenar grupo. Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e foco na tarefa, dar feedback a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, certificar compreensão sobre problemas.
10. Falar em público. Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), agradecer a atenção ao finalizar.

Fonte: Del Prette; Del Prette (2017, p. 28).

Por sua vez, a aquisição e a proficiência dessas dez classes contribuem para comportamentos sociais desejáveis que facilitam o processo de interação pessoal. As condutas indesejáveis, ou a não proficiência dessas habilidades geram condutas passivas ou ativas. As condutas ativas têm sentido conflituoso, isto é, agredir, coagir, manipular, desrespeitar, enganar, transgredir, entre outras. Nas condutas passivas, os indivíduos demonstram uma postura inerte ou indiferente, buscando isolar-se, omitir-se, autodepreciar-se, submeter-se, aceitar, calar, se excluir, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Leme (2004) explica que os recursos cognitivos e afetivos influenciam as condutas ativas ou passivas e, que as demandas e os contextos sociais também são fatores influenciadores nos desempenhos das habilidades sociais.

O efetivo desempenho dos comportamentos sociais pode resultar em competência social, que é entendida, segundo Bolsoni-Silva (2002, p. 4), parafraseando Del Prette e Del Prette (1996 apud BOLSONI-SILVA, 2002) e McFall (1982 apud BOLSONI-SILVA, 2002), em: “um sentido avaliativo, visando qualificar o nível de proficiência com que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional”. Neste sentido, Del Prette e Del Prette (2017) salientam que a competência social é o resultado alcançado pelo uso das habilidades sociais na interação social.

a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a relação com as demais pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 41).

Já o desempenho social, neste caso, não pode ser confundido com a competência social, pois aqui se compreende como a maneira que o sujeito age, pensa e sente em situações

que requerem tarefas interpessoais, sendo, portanto, a forma ou a ação como os sujeitos realizam as habilidades sociais. Ainda em relação ao desempenho, aponta-se que “o desempenho de uma pessoa em tarefas interpessoais depende de seu repertório de habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 38).

Além desse repertório, também se faz necessário levar em consideração as dimensões situacionais, culturais e pessoais. Bolsoni-Silva (2002, p. 6) explica essas três dimensões:

A dimensão pessoal inclui também os processos encobertos como expectativas, crenças e cognições (comportamentos privados), que acompanham os desempenhos interpessoais e que podem interferir de forma positiva ou negativa sobre esses desempenhos.

[...]

A dimensão situacional do comportamento sugere que as pessoas podem se comportar de forma socialmente adequada em um contexto e não em outro;

[...]

Finalmente, a dimensão cultural refere-se às semelhanças e diferenças entre culturas e entre momentos históricos que interferem no repertório social dos indivíduos.

Com relação ao comportamento social indesejável, é possível inferir que este pode gerar um resultado com problemas e transtornos psicológicos, causando prejuízos nas relações sociais, além de trazer perdas de direitos civis e outros. Quando há um mau desempenho comportamental, os autores indicam a necessidade de atendimento psicológico, sendo o menor de idade encaminhado aos setores jurídicos, no caso de perda de direitos civis, ou ao atendimento psicossocial (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

No entanto, ressalta-se que a competência social, ou seja, a proficiência dos comportamentos sociais, pode variar de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Assim, nem sempre o sujeito estando na mesma idade pode apresentar um bom desempenho nas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Portanto, o incentivo e treinamento de habilidades sociais na escola pode ser um ambiente propício ao desenvolvimento para quando preza por reduzir os riscos a que seus educandos estão expostos e ao mesmo tempo reforça comportamentos que induzem altos desempenhos escolares.

3.5 HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto escolar, durante o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mostra-se um ambiente de múltiplas possibilidades de interação interpessoal entre colegas e professores (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Assim, o ambiente escolar que preza pela formação integral do ser humano não deve estar somente

focado no mero repasse de conteúdo ou de competências acadêmicas, e sim valorizar a qualidade das relações interpessoais e o desenvolvimento pleno dos seus educandos, viabilizando oportunidades saudáveis que conjuguem com os objetivos e propostas pedagógicas para um rendimento escolar positivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005).

O contexto escolar é, reconhecidamente, um ambiente estruturado com base em relações interpessoais, onde se destacam as relações da criança com o professor e com os demais colegas, que podem ser considerados agentes diretos ou indiretos do processo de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005, p. 241).

Dentro do conjunto de habilidades sociais encontram-se as habilidades sociais educativas, que devem estar inseridas nos programas educativos que visem o desenvolvimento das interações sociais saudáveis, do sucesso acadêmico-escolar e da formação para a vida e para o exercício da cidadania. Del Prette e Del Prette (2014, p. 95) apresentam as habilidades sociais educativas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”. A realidade escolar apresenta uma dinamicidade das interações sociais, proporcionando um campo rico para o desenvolvimento de um programa de habilidades sociais educativas tanto para educadores quanto para alunos.

A escola é um espaço privilegiado, onde se dá um conjunto de interações sociais que se pretendem educativas. Logo, a qualidade das interações presentes na educação escolar constitui um componente importante na consecução de seus objetivos e no aperfeiçoamento do processo educacional. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 54).

O contexto escolar mostra-se um ambiente fértil, pois é nele que se encontra um conjugado de interações sociais com objetivos educacionais. As habilidades sociais educacionais compreendem:

a criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise e discriminação dos progressos obtidos, o encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 95).

A partir da influência de um programa de habilidades sociais educativas, o aluno sem e com necessidades educacionais especiais e alunos inclusos no ensino regular podem apresentar um melhor rendimento e desenvolvimento de habilidades no contexto escolar ou até mesmo em atividades acadêmicas, ou seja, prestar mais atenção, seguir instrução com

maior independência, desinibir-se para fazer e responder perguntas, expor-se em público divulgando suas opiniões ou discordando de outras, controlar as emoções (ANGÉLICO, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Corroboram com essa ideia Marturano e Loureiro (2014, p. 258) ao afirmarem que crianças que não têm bons resultados acadêmicos estão mais propensas a comportamentos antissociais e de violência, “Em contrapartida, crianças que não conseguem progresso no aprendizado escolar ou que se mantêm impulsivas, agressivas ou socialmente incompetentes estão em alto risco para distúrbios psicossociais”.

Com as taxas elevadas em relação aos problemas de comportamento e pobreza no desempenho acadêmico, o desenvolvimento e a intervenção de programas de competências e habilidades sociais educativas devem estar voltados para um treinamento também com educadores, pois, segundo Rodrigues, Dias e Freitas (2010) e Rosin-Pinola et al. (2017), um programa voltado para educadores faz com que estes possam repensar e melhorar suas práticas pedagógicas e sua inter-relação com os educandos, atingindo melhoras no comportamento e desempenho escolar dos alunos. Angélico (2004) e Manolio (2009) corroboram com este pensamento, pois acreditam que intervenções de treinamentos de habilidades sociais educativas voltadas para professores contribui positivamente na interação professor-aluno e, conseqüentemente, seria um processo de refinamento do repertório de desempenho sociais dos alunos, pois acreditam que o professor também é um agente modelador de comportamento.

Del Prette e Del Prette (2006, p. 2) exemplificam em tópicos as habilidades sociais profissionais necessárias a um educador para o efetivo incentivo à prática de habilidades sociais educativas:

- ✓ Utilizar diferentes alternativas de desempenho às demandas imediatas do contexto de sala de aula;
- ✓ Mostrar flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno;
- ✓ Apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno;
- ✓ Demonstrar acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno em termos de capacidades reais e potenciais;
- ✓ Ser criativo para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas.

A partir do repertório de habilidades sociais profissionais, os educadores garantem a participação de todos no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos e oportuniza uma melhor interação social professor-aluno (QUITÉRIO; NUNES, 2017). Além do mais, a utilização adequada de habilidades sociais educativas no contexto escolar leva à diminuição dos riscos a que os educandos estão expostos, assim como dos conflitos existentes neste

contexto, e, conseqüentemente, à promoção efetiva da melhoria no desempenho escolar. Desta maneira, corrobora Del Prette e Del Prette (2001, p. 55):

A emissão competente de tais habilidades pode constituir um antídoto importante aos comportamentos violentos, especialmente se desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e demonstrar boas maneiras.

Outro importante documento que incentiva a prática de algumas habilidades sociais no ambiente escolar é a Base Nacional Comum Curricular³ (2017, p. 9), esta considera as habilidades sociais como competências socioemocionais:

- ✓ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- ✓ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Portanto, mostra-se favorável e contributiva a inclusão de práticas pedagógicas que proporcionem e incentivem o desenvolvimento de habilidades sociais e educativas para reduzir comportamentos antissociais e promover o desenvolvimento pleno dos educandos (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; GOMIDE, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

No contexto da educação inclusiva, as habilidades sociais têm uma contribuição essencial na educação de pessoas com deficiências, pois estas são providas de dificuldades, estrutural e funcional, que envolvem limitações no ambiente e na interação social. No entanto, essas dificuldades não cerceiam a possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem, assim como a adaptação ao meio, uma vez que a deficiência é uma condição, e não sinônimo de incapacidade (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2006, 2010; FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007; SÁNCHEZ, 2005; AAIDD, 2011).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) concede a relevância das habilidades sociais educativas para o incentivo de atitudes inclusivas, pois os estudiosos garantem que a melhora do repertório das habilidades sociais é condição inerente para que a inclusão possa ocorrer,

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, p. 7).

tendo como resultado a melhora da aprendizagem acadêmica desses alunos e das suas relações interpessoais.

Souza Júnior e Darido (2009) afirmam que a prática pedagógica que também contribui para esse aspecto é a disciplina de educação física, pois esta visa o desenvolvimento integral dos educandos de maneira prazerosa, utilizando em seus conteúdos os jogos, as brincadeiras e o esporte como atividades motivadoras e lúdicas, garantindo aos educandos “[...] experiências significativas para a apreensão da organização social, a aprendizagem de regras, a identificação de habilidades associadas aos diferentes papéis e, portanto, para o desenvolvimento da competência social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 43).

3.5.1. As Habilidades Sociais no Contexto da Educação Física Inclusiva

A aula de educação física na escola é um espaço em que se desenvolvem atividades de interação, que abarcam momentos lúdicos, recreativos e competitivos, e, conseqüentemente, torna-se um momento em que os alunos extravasam os seus sentimentos, pois têm a oportunidade de mostrar suas habilidades e competências. Também pode ser um espaço gerador de conflitos e de solução de problemas. Deste modo, esta aula também requer um repertório de habilidades sociais e educacionais que visem minimizar comportamentos externalizantes, agressivos e de violência, ou internalizantes, de autoexclusão e isolamento.

Neste contexto também se encontram as crianças com deficiência física, que, pela sua condição, muitas vezes não são incluídas ou não se sentem à vontade para participar das atividades propostas, resultando em dificuldades de se relacionar com os outros, ficando por vezes à margem das relações interpessoais.

Diante disso, a aula de educação física também deve se preocupar com o desenvolvimento das habilidades sociais e educacionais, pois esta disciplina contribui para o desenvolvimento e a formação da personalidade dos educandos, inclusive dos alunos com deficiência. A disciplina pode proporcionar através do lúdico o convívio saudável com os colegas e com os professores, sendo possível o estabelecimento de propostas de atividades que viabilizem a inclusão de alunos com deficiência (VIEIRA, 2011).

O objetivo do ensino da disciplina de educação física no ambiente escolar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é o progresso do desenvolvimento de habilidades físicas e motoras e a valorização da cultura corporal de movimento, que envolve: o conhecimento do corpo; os jogos e brincadeiras; o esporte e as lutas; a ginástica e as atividades rítmicas. No entanto, algumas outras habilidades podem surgir em segundo plano

dependendo da prática pedagógica exercida, ou seja, as aulas podem proporcionar aos alunos, a partir de momentos de interação, sentimentos que exigem comportamentos socialmente habilidosos, entretanto o uso de habilidades sociais e educativas não é o principal foco da disciplina de educação física. Mas sabe-se que jogar, lutar, etc., são atividades que se realizam em grupos, não sendo possível estar a parte da interação.

Os estudos relacionando à disciplina de educação física com as habilidades sociais mostraram-se insuficientes e poucos foram encontrados no âmbito brasileiro. Entretanto, durante as buscas, foi localizado um trabalho de conclusão de curso de Silva, que, no ano de 2008, propôs realizar um estudo a respeito da temática afirmando, já há dez anos, que as publicações se mostravam irrisórias e embrionárias:

As publicações estabelecendo relação entre EF (em suas várias dimensões e conteúdos) e HS são consideradas incipientes, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. A maioria dos trabalhos abordam temáticas como o papel dos jogos ou esportes no fomento à cooperação, socialização mudanças comportamentais na perspectiva educativa entre outros. Entretanto, são superficiais na medida em que não discutem os principais conceitos necessários para uma compreensão dos fenômenos analisados. Não se identifica nas publicações o uso dos termos Habilidades Sociais, Competências Sociais e Desempenho Social como foco das discussões. (SILVA, 2008, p. 74).

Ao realizar uma investigação com os descritores *educação física e habilidades sociais, habilidades educativas na educação física, habilidades sociais na educação física e alunos com deficiência nas aulas de educação física* em revistas científicas (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), em bases de dados (Capes, Scielo, Google Acadêmico e Science Direct), em bibliotecas digitais de universidades (Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Rondônia) e em periódicos do Grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais – RIHS, da UFSCar; percebeu-se que as pesquisas com a interface das habilidades sociais e educação física e o público de alunos com deficiência física ainda são incipientes, o que corrobora o estudo de Silva realizado em 2008, ressaltando-se, assim, o reduzido avanço nas pesquisas direcionadas para o contexto das habilidades sociais no âmbito da educação física escolar, mesmo no intervalo de 10 anos. Destas pesquisas destacar-se-á algumas que se mostraram relevante para construção do referencial teórico deste estudo.

Em meio aos estudos encontrados sobre a temática em questão, destaca-se a pesquisa realizada por Salamuddin e Harun (2010). Os autores buscaram, com base na abordagem humanista⁴ do ensino da educação física, pesquisar os efeitos de um modelo de

⁴ Abordagem humanística na educação física (SALAMUDDIN; HARUN, 2010, p. 227): “A abordagem adotada neste estudo é uma premissa sobre a qual se baseia o desenvolvimento da pessoa como um todo, e oferece aos

responsabilidade a partir do ensino de habilidades sociais, sendo o público constituído por 146 crianças de 13 anos de idade que vivem na Malásia. Os autores realizaram pré-testes e pró-testes e partiram da hipótese de que o modelo de responsabilidade melhoraria as habilidades sociais dos alunos e contribuiria para a resolução de problemas atrelados aos esportes e a não-esportes. Os pesquisadores concluíram que o modelo de responsabilidade influenciou o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos, “portanto, as hipóteses que afirmam que a educação física humanista afeta o desenvolvimento social dos alunos e a capacidade de responder melhor a dilemas relacionados à vida e ao esporte são aceitas” (SALAMUDDIN; HARUN, 2010, p. 226).

Outro importante estudo envolvendo as habilidades sociais e a educação física foi o de Ferreira (2014), que teve o objetivo de verificar a influência de um programa de educação física com embasamento teórico no contexto da cultura corporal sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual. Neste estudo, a pesquisadora utilizou o método de avaliação do programa, implementando 24 sessões por um período de 2 meses em um público de 16 participantes com diagnóstico de deficiência intelectual. Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino especial do interior de São Paulo e teve como resultado a confirmação de que um programa de educação física embasado na cultura corporal mostra-se positivo para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

Algumas referências expõem de forma ainda tímida a importância de serem trabalhadas habilidades e competências sociais no âmbito da educação física. Corroboram Darido e Rodrigues (2008) salientando que as aulas de educação física não devem se deter à dimensão conceitual nem tão somente à procedimental, deve ir além, deve expor com mais ênfase a dimensão atitudinal, pois esta, muitas vezes, encontra-se de forma tímida ou até mesmo no que entendemos como currículo oculto. Fica claro que algumas habilidades podem estar presentes na dimensão atitudinal, que está correlacionada ao contexto das habilidades sociais:

[...] o tratamento dessa dimensão não se restringe a conversas e punições sobre as brigas e manifestações de indisciplina dos alunos. Outros aspectos merecem intervenção planejada e intencional dos professores, por exemplo, estabelecer relações de respeito, fazendo-os reconhecer características físicas e de desempenho

professores a oportunidade de abordar o ensino de valores sociais de forma estruturada. Para muitos professores, essa abordagem pode ser excessivamente prescritiva ou muito exigente. No entanto, há uma pesquisa crescente sobre os desenvolvimentos pessoais, sociais e morais, que mostra que, sem objetivos claramente definidos, essa importante dimensão do desenvolvimento de um adolescente será perdida na busca por aptidão e habilidades motoras” (Tradução por Google Tradutor).

próprio e dos colegas, compreendendo as diferenças, sendo tolerante e não discriminando por características individuais. Tais aspectos, tão fundamentais para a formação humana [...] (DARIDO; RODRIGUES, 2008, p. 59).

Assim, urge a necessidade de garantir dentro da dimensão atitudinal das aulas de educação física um olhar pedagógico, a compreensão e o incentivo de habilidades que exijam do educando comportamentos adequados e competências sociais como as relacionadas a: resolver problemas, saber se comunicar, ou seja, compreender informação pertinente a situações diferenciadas, saber lidar com o novo e o inesperado, realizar trabalho em equipe, ser empático com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros e não ter posturas de discriminação, preconceito ou exclusão (DARIDO; RODRIGUES, 2008).

Outro importante representante do conhecimento na área de educação física é Bracht, que em seu livro “Educação Física e Aprendizagem Social” (1992) reflete a necessidade de se conduzir o ensino da educação física e do esporte para o desenvolvimento pleno da criança, garantindo não somente o ensinar técnico, mas a aprendizagem significativa, aconselhando que:

[...] nas aulas de Educação Física, devemos objetivar muito mais do que a aptidão física, a aprendizagem motora, a destreza desportiva, etc.; devemos entender que o movimento que a criança realiza num jogo tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento, e mais, que esta atividade veicula e faz a criança introjetar determinados valores e normas de comportamento. (BRACHT, 1997, p. 66).

Neste trecho é possível compreender a importância do cuidado necessário para com o trato pedagógico nas aulas de educação física, pois Bracht (1997) considera que a criança aprende nas atividades lúdicas e constrói um repertório para além da aprendizagem motora e acredita que, mediante a brincadeira e o jogo, as crianças percebem os valores e os comportamentos socialmente adequados, estimulados e repassados em seu contexto cultural, familiar e escolar. No entanto, Bracht (1997, p. 66) reflete criticamente a respeito das aulas de educação física, salientando que: “[...] aquela ideia de que, atuando sobre o físico estamos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões, precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica [...]”

Desta forma, o ensino de habilidades sociais no contexto da educação física inclusiva pode se transpor da superficialidade no conteúdo para uma efetiva aplicação, que possibilite aos educandos com deficiência física uma consciência do seu papel e desempenho social. Assim, garantir uma ampliação das habilidades ensinadas nas aulas de educação física, ou seja, não se prender somente ao contexto das habilidades esportivas e motoras, é ir além,

transcender para as habilidades sociais com o objetivo de desenvolver nos educandos comportamentos e competências sociais eficazes (SALAMUDDIN; HARUN, 2010).

É importante ressaltar que não foram encontrados trabalhos científicos que correlacionassem as aulas de educação física e as habilidades sociais de alunos com deficiência física. No entanto, Tolo, Souza e Souza (2017) realizaram uma pesquisa com alunos com deficiência, alunos sem deficiência e professores de educação física na qual tiveram como objetivo analisar o cotidiano de alunos com diversos tipos de deficiência em seu convívio social e na inclusão nas aulas de educação física. Esta pesquisa apresentou uma análise sobre o desempenho social e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e revelou que os alunos com deficiência física são os que menos são incluídos em atividades realizadas nas aulas da disciplina, o que acarreta comprometimento no entrosamento social com os colegas e com o professor. Mas vale advertir que os pesquisadores analisaram que o desempenho social não é igual perante as deficiências e que as aulas de educação física, apesar da riqueza lúdica do ambiente para o desenvolvimento de desempenhos sociais, precisam demonstrar mais interesse em buscar a inclusão e a socialização de alunos com deficiência (TOLOI; SOUZA; SOUZA, 2017).

Por fim, concorda-se com Ferreira (2014) ao explicitar que as aulas de educação física devem estar para além da prática técnico-esportiva, ou seja, é necessário refletir sobre a prática pedagógica e sobre a importância do incentivo para um melhor desempenho nas interações sociais e no desenvolvimento das habilidades sociais no contexto da educação física.

Neste contexto, torna-se relevante investigar as cognições dos alunos com deficiência física a respeito das habilidades sociais e sua possível presença nas atividades realizadas nas aulas de educação física, buscando assim averiguar a relação intrínseca entre as habilidades sociais nas aulas da disciplina e o processo de desenvolvimento e inclusão dos alunos com deficiência física.

4 COGNIÇÕES

As cognições constituem-se em um ato humano, pois se caracterizam como o ato de conhecer, perceber e compreender, que envolve, segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2010), as funções psíquicas superiores: memória, raciocínio, razão, juízo, pensamento, resolução de problemas, imaginação e linguagem. É através destas funções que o ser humano elabora os seus conceitos, símbolos e signos, que, de certa forma, contribuem para a maneira como constrói, relaciona-se e interage com o meio social.

Entendendo desta forma, faz-se necessário estudar as cognições porque estas influenciam diretamente na forma como o sujeito desempenha o seu comportamento em interação social. Segundo Olaz (2013), as cognições predisõem respostas comportamentais e demonstram como o sujeito pesquisado se posiciona no mundo e em seu contexto de interação social.

4.1 ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE AS COGNIÇÕES

Vigotski, Luria e Leontiev (2010) entendem a cognição como a capacidade que o ser humano possui para adquirir conhecimento, distinguir, compreender, construir e desconstruir o mundo e a realidade que o rodeia. Além disso, Moreira e Borges (2006) corroboram explicitando que a cognição é construída e distribuída socialmente como um meio de produção de conhecimento e que resulta em fenômeno de expressão mental que o sujeito internaliza e projeta para o mundo por meio dos objetos socialmente construídos.

Marturana (2001) apresenta a cognição como o processo de conhecimento estabelecido entre o observador, o observado e o modo como essa inter-relação se estabelece no domínio do conhecer. Dessa maneira, a cognição revela o que se faz e a forma como se organiza o pensamento e a ação dos envolvidos nesse processo e é nessa relação das coordenações e ações que são geradas as afirmações cognitivas.

É evidente que na vida cotidiana agimos sob a compreensão implícita de que a cognição tem a ver com nossas relações interpessoais e coordenações de ações, pois alegamos cognição em outros e em nós mesmos apenas quando aceitamos as ações dos outros ou nossas próprias ações como adequadas, por satisfazerem o critério particular de aceitabilidade que aceitamos como o que constitui uma ação adequada no domínio de ações envolvido na questão. Consequentemente, o que nós como observadores conotamos quando falamos de *conhecimento* em qualquer domínio particular é constitutivamente o que consideramos como ações — distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões — [...]. (MARTURANA, 2001, p. 127).

A partir de uma concepção da neurociência e da neuropsicologia no contexto das ciências cognitivas, as cognições são entendidas como a forma como o sujeito processa as informações externas, ou seja, absorve a realidade ou o conhecimento exposto, codifica por meio de processos internos no sistema nervoso central e, ao mesmo tempo, adquire a capacidade de expressar sua compreensão do que foi apropriado. Neste entendimento, as cognições são vistas como um processo de construção do pensamento e de apropriação de conhecimento (NEUFELD; STEIN, 1999; PINTO, 2001; VIGOTSKY, 2001; VIEIRA, 2012). Nesta perspectiva, as cognições estão relacionadas à maneira como o sujeito aprende e se desenvolve.

Voss (2011) concebe que as cognições são a soma de processos de racionalizações mais o contexto de racionalismo em que o ser humano está inserido, ou seja, precisa-se levar em conta os instintos e as emoções que estão presentes neste processo. Dessa maneira, Voss (2011) não considera que as cognições são puramente processos de racionalização do que se tem para conhecer, mas as vê como um processo de interação, de sentimentos, contexto e razão. Assim, a cognição “é também afetada pelas emoções e pelas necessidades impulsivas que dizem respeito à contingência do sujeito no mundo” (VOSS, 2011, p. 325).

Outra vertente que busca explicar a concepção de cognição é a teoria da cognição situada, de Clancey, mencionada por Moreira e Borges (2006), que se embasam nesta teoria para investigar os processos cognitivos existentes no contexto de sala de aula. A cognição situada é compreendida por esses autores como uma adaptação do pensamento e da ação humana ao contexto em que os sujeitos se percebem. Assim, compreende-se que as ações humanas são:

Do ponto de vista da cognição situada, olhar, perceber, entender, descrever são ações que se realimentam mútua e continuamente [...] Para Clancey, cognição situada é o estudo de como o conhecimento humano se desenvolve enquanto um meio de coordenação da atividade, no momento em que ela ocorre. (MOREIRA; BORGES, 2006, p. 36).

Neste caminho, Moreira e Borges (2006) corroboram os estudos das habilidades sociais quando compreendem que as ações dos sujeitos são influenciadas pelo modo como eles entendem sua participação no contexto social em que estão inseridos. Essa percepção permite ao sujeito um repertório de comportamento, o qual os autores consideram funcional para a atuação atribuída a esse sujeito na sociedade. Desta forma, entende-se que as cognições

são intrínsecas ao sujeito que atua na sociedade de forma intencional e situada historicamente e contextualmente.

Considerando os referenciais aqui expostos, compreende-se que as cognições abrangem os sinônimos de pensamento, capacidade de aprendizagem, aquisição de conhecimento, análises de percepções, compreensão e interpretação do comportamento expressado pelos sujeitos em interação com o seu contexto social.

4.2. O USO DO TERMO COGNIÇÕES EM ESTUDOS

No intuito de esclarecer e evitar equívocos de compreensão, faz-se necessário definir os termos do objeto de estudo em questão: as cognições. O termo *cognição* será empregado a partir da concepção de Ribas Jr. (2002), no intuito de explicitar as crenças, os valores, os estereótipos, a compreensão e a percepção dos alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais no contexto inclusivo, especialmente no ambiente das aulas de educação física.

O termo *cognições* vem sendo empregado por pesquisadores (BANDURA, 1996; MARTURANA, 2001; PINTO, 2001; VIGOTSKY, 2001) como um processo em que o ser humano busca conhecer algo ou a maneira como ele processa a aquisição do conhecimento. No entanto, outros compreendem este termo como uma forma ampla de significar as ideias, os pensamentos, as crenças, as opiniões, os julgamentos, as concepções, as percepções entre outras formas sobre algo ou sobre si mesmo (GARRIDO; AZEVEDO; PALMA, 2011; PAJARES, 1992; RIBAS JR., 2002).

Partindo desse pressuposto, o estudo das cognições torna-se um contexto investigativo estimulante, pois buscar compreender as cognições a respeito das habilidades sociais e dos comportamentos inferidos por alunos com deficiência, nos ajuda a contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos. Assim, faz-se necessário perceber o contexto histórico e social em que estes estão inseridos, levando em consideração a forte influência dada pela cultura e pelos ambientes nos quais interagem. Vale ressaltar que esses contextos de influência exercem papel fundamental na aquisição de conhecimento e no desempenho de seus comportamentos (PAJARES, 1992).

O termo *cognições* foi utilizado como sinônimo de crenças por Miller (1988) para compreender as cognições dos pais sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. O autor considera que o termo *crença* pode ser atribuído aos conceitos de esquemas, atribuições,

ideias, julgamentos, concepções ou cognições. Ao que se percebe neste caso, o autor acredita que o termo *cognições* pode ser considerado sinônimo de *crenças*.

Pajares (1992) também considera o termo *cognições* como um sinônimo do termo *crença*. Em seu artigo “Crenças dos Professores e Pesquisa Educacional: Limpando uma Construção Desarrumada” (Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct), realiza um apanhado de referencial sobre os construtos de crenças atribuídos por importantes pesquisadores da área, no qual alguns relacionam este construto com os conceitos de cognições. O objetivo desse autor foi fazer uma análise do significado atribuído pelos professores às crenças, pois compreende que pesquisas relacionadas às crenças podem orientar a prática educacional. O autor infere que é importante a definição clara dos significados dos termos, pois pode contribuir para futuras pesquisas.

O artigo também corrobora os estudos relacionados às crenças, pois confirma que este pode ser um importante tema para pesquisas no contexto educacional. Este autor percebe as pesquisas sobre as crenças como uma possibilidade de os professores interpretarem, reagirem e valorizarem de modos diferentes os progressos e as dificuldades dos seus alunos. Essas construções cognitivas possibilitam ao professor conduzir os alunos para um redimensionamento do comportamento e, conseqüentemente, desfavorecer ou elevar o sucesso escolar (PAJARES, 1992).

Goodnow (1988), sob a perspectiva da psicologia social, se propôs pesquisar as ideias dos pais sobre o comportamento e desenvolvimento dos filhos, designou pelo termo *ideia* a concepção cognitiva que estes possuíam sobre o desenvolvimento dos filhos, pois acredita que esse termo explicita melhor o que os pais pensam sobre a parentalidade e o desenvolvimento de seus filhos.

Ribas Jr., Moura e Bornstein (2007) clarificam a conceituação do termo *cognições* a partir do estudo realizado com mães primíparas sobre o desenvolvimento humano infantil. Neste estudo, os autores fazem uso do termo *cognições parentais* para explicar o conhecimento, a autopercepção e as atribuições que estas mães têm sobre a maternidade. Deste modo, os autores consideram o termo *cognição* como um ato de conhecer ou uma forma de pensamento, considerando as atribuições de ser mãe.

Contribuem também para o entendimento sobre as cognições os estudos de Lellis (2013), pois esta faz em sua tese uma busca sobre a compreensão do termo *cognições* e aponta os conceitos de Ribas Jr. (2002) como o mais apropriado, pois este autor entende o termo *cognição* como um construto amplo e que pode ser considerado como um produto da interação social, como, por exemplo, as crenças, os valores, os estereótipos e as expectativas;

e processos psicológicos, como, por exemplo, atribuição de causalidade, autopercepção e julgamento.

Ribas Jr. (2002, p. 27) colabora para a compreensão do termo *crenças* quando exemplifica três importantes entendimentos sobre a natureza destas, que podem ser interligados à abrangência do termo *cognição*:

- 1) Crenças são fundamentalmente produtos de diversos processos cognitivos; 2) crenças são representações mentais ou, mais especificamente representações proposicionais acerca do mundo; 3) crenças desempenham um papel significativo na execução de diversos processos psicológicos como a tomada de decisão, raciocínio silogístico, auto-avaliação.

Portanto, a partir da compreensão dos referenciais teóricos sobre o termo *cognições*, atribui-se neste trabalho os conceitos dados por Ribas Jr. (2002), pois este amplia as possibilidades de se pesquisar e estudar as cognições a partir de processos psicológicos e de produtos da interação e do desenvolvimento humano. Ressalta-se que esta pesquisa não compreende a análise dos processos cognitivos, mas a compreensão dos pensamentos dos sujeitos, ou seja, as cognições de alunos com deficiência sobre as suas habilidades sociais e, assim, inferir de que modo as aulas de educação física e as interações sociais existentes nestas podem influenciar suas cognições sobre as suas habilidades sociais e seus comportamentos.

4.3 ESTUDOS DE COGNIÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Os estudos voltados para investigação da cognição de alunos com deficiência no contexto das habilidades sociais ainda se apresentam um tanto ínfimos, o que incentiva uma investigação profunda sobre este tema e justifica a importância deste trabalho, ao se propor inferir o que os alunos com deficiência física compreendem e pensam sobre as suas habilidades sociais, além de analisar como estas compreensões interferem no seu repertório de comportamentos sociais no contexto das aulas de educação física.

Deste modo, faz-se necessário averiguar os estudos já realizados por outros pesquisadores da área. A partir de uma busca nos repositórios das revistas eletrônicas indexadas pela Capes, pelo Google Acadêmico e pela Scielo, além do site do grupo de pesquisa sobre habilidades sociais da UFSCar, foi possível perceber que este tema ainda não tem sido estudado, mas algumas pesquisas encontradas puderam contribuir. Portanto, neste

tópico serão apresentadas algumas pesquisas que se mostraram relevantes para a compreensão do tema de investigação.

Os estudos referentes à investigação de habilidades sociais e comportamentos de crianças têm tido uma atenção especial (FREITAS; DEL PRETTE, 2013). No entanto, a maioria desses tem como objetivo saber os níveis do repertório de comportamento social e de habilidades sociais das crianças, o que não está de acordo com esta pesquisa. Assim, as pesquisas a seguir serão apresentadas considerando que tomam o termo *cognição* como o ato de pensar e compreender algo em seu contexto social.

A pesquisa de Freitas e Del Prette (2013) é exemplo de estudo relacionado a habilidades sociais e comportamento de crianças com deficiência. Esta pesquisa concentra-se no objetivo de averiguar as semelhanças e as diferenças do repertório de habilidades sociais presentes em crianças com diferentes deficiências, entre elas, autismo, deficiência auditiva, deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, dotação e talento, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. É relevante ressaltar que esse estudo não alcançou as crianças com deficiência física. Além das crianças, também participaram professores de quatro estados brasileiros que responderam ao sistema de avaliação de habilidades sociais.

A pesquisa supracitada constatou que há diferença nos repertórios de habilidades sociais em diferentes tipos de deficiência, além de perceber que os escores também se mostraram muito abaixo do normal. Os pesquisadores concluíram que estas crianças necessitam de mais atenção, a fim de promover um trabalho de treinamento de H.S. adequado a este público.

Outra pesquisa que versa sobre o olhar dos docentes é a de Amaro (2012), intitulada “Habilidades sociais relevantes para alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo a avaliação do professor”, que teve como objetivo saber a avaliação de professores sobre a importância e a relevância das habilidades sociais no desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Este estudo realizou um levantamento com 70 professores do ensino regular do 1º ao 5º ano do fundamental. Para saber a relevância atribuída por esses profissionais, a pesquisadora utilizou um instrumento de coletas com 59 itens de habilidades sociais relevantes durante a infância, criado por Manólio em 2010.

Segundo Amaro (2012, p. 38), “existiu diferença na avaliação dos docentes quanto à relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos com

e sem necessidades educacionais especiais”. O trabalho identificou que os docentes participantes da pesquisa “atribuíram maior relevância às habilidades sociais considerando o desenvolvimento socioemocional de alunos que não possuíam necessidades educacionais especiais” (AMARO, 2012, p. 46).

A pesquisa de Paiva e Del Prette (2009) é direcionada para o estudo da crença e das habilidades sociais, no entanto também não trata das crenças de alunos ou de crianças, mas das crenças de professores. O artigo intitulado “Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem” tem como objetivo identificar crenças educacionais de professores do ensino fundamental e examinar seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos. Já como objetivo específico, verificou as influências dessas crenças diante das práticas docentes acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos.

O estudo teve como instrumento de coleta de dado o questionário de crenças do professor, que possibilitou aos pesquisadores concluir que houve:

[...] alta concordância das professoras com as afirmações de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados, porém a diferença significativa entre esses dois eixos do desenvolvimento infantil mostrou que, para essas professoras, o desenvolvimento intelectual de uma criança não é tão fortemente influenciado pela qualidade dessas interações e pelo desenvolvimento socioemocional da criança. (PAIVA; DEL PRETTE, 2009, p. 82).

Desta forma, compreende-se que, para essas professoras pesquisadas, o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, a partir das interações sociais, não se apresenta como um fator de importância para a aquisição de conhecimento. Portanto, as pesquisadoras inferem que reconhecer essas crenças pode levar esses profissionais a um repensar sobre a prática docente e sobre sua própria formação (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

O trabalho de Costa (2005) mostrou-se relevante porque teve como objetivo realizar um estudo de caso e averiguar o repertório de habilidades sociais de duas irmãs gêmeas idênticas, uma com deficiência visual e a outra não. Essa pesquisa contribui também para este trabalho de dissertação, pois teve como objetivo secundário saber as crenças e práticas educativas da mãe das crianças e sobre o desenvolvimento infantil destas. A pesquisa constatou que a criança com deficiência visual possui um repertório menor em relação à que é evidente, pois não tem a possibilidade de se espelhar ou seguir modelos pela limitação que apresenta.

Com relação a crenças maternas, a pesquisa apontou que a mãe possui um pensamento de limitação imposta à criança com deficiência, pois acredita que a criança tem muita

dificuldade ou até mesmo não é capaz de realizar algumas atividades da vida diária sozinha, no entanto esta mãe também apresentou a crença reforçada pela própria criança de que esta pode realizar qualquer brincadeira, pois garante que sua audição supre a ausência da visão. No entanto, esta crença não faz com que a mãe se sinta à vontade para deixar a filha com deficiência visual brincar sem o monitoramento materno (COSTA, 2005).

Minetto (2010) ampliou sua pesquisa para a investigação de práticas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionalidade familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico. Este estudo considerou crianças com desenvolvimento típico e atípico, deficiência intelectual e síndrome de Down e teve como participantes 120 pais. Os resultados identificaram que há diferenças na escolha de práticas parentais, e o nível de estresse de pais mostrou diferença referente à idade dos filhos, como também, verificou-se um nível de estresse mais elevado para os pais de filhos com deficiência intelectual. Além disso, no que se refere às crenças parentais, o estudo revelou que estas influenciam diretamente na prática parental e na escolha de estratégias educativas para o lidar com essas crianças.

Oliveira (2015) propôs-se a pesquisar as crenças e práticas de professores sobre o uso de tecnologias nas escolas inclusivas de Santarém-PA. Neste estudo, ressalta que é importante que a escola acompanhe os avanços tecnológicos e utilize as ferramentas disponíveis, para que, desta forma, possam conduzir um trabalho metodológico que corresponda ao aumento expressivo de crianças com deficiência na escola, pois acredita que estas ferramentas colaboram para a integração, a inclusão e o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

Essa pesquisadora concluiu que a maioria das crenças dão relevância para a prática da educação inclusiva, mas constatou nas falas dos docentes pesquisados o despreparo diante da inclusão do aluno com deficiência; há falta de apoio institucional e a necessidade de formação continuada. A respeito das crenças, a pesquisadora observou que os professores expressam a necessidade de mais qualificação para o trabalho com crianças com deficiência, a fim de se estabelecer uma melhor inclusão (OLIVEIRA, 2015).

Sob a perspectiva das crenças de professores, Hassamo (2009) revelou em sua pesquisa a relação existente entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência mental. Este estudo envolveu 51 professores da educação básica e secundária de Lisboa e se propôs a analisar em que medida as crenças desses professores estão em consonância com sua prática pedagógica. O autor desenvolveu

um instrumento em escala do tipo *Likert* e duas questões de respostas abertas sobre crenças, atitudes e práticas inclusivas.

Os pontos que nortearam essa pesquisa demonstraram que esse estudo pode colaborar com o entendimento de crenças de professores e sua prática docente com alunos com deficiência intelectual. A saber: 1) a relação entre crenças e atitudes face à educação inclusiva e a inclusão de alunos com deficiência mental e as práticas desenvolvidas para cumprir este propósito; 2) perceber o modo como os professores desenvolvem práticas concretas e objetivas na resposta às necessidades de alunos com deficiência mental em sala de aula regular; 3) perceber as possíveis relações entre a resolução criativa de problemas concretos no ensino de alunos com deficiência mental e as crenças e atitudes relacionadas com a educação inclusiva; 4) explorar se os anos de docência e o ciclo de escolaridade se relacionam com as crenças e atitudes face à educação inclusiva e também com as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores (HASSAMO, 2009).

No âmbito desta dissertação, é relevante o resultado obtido pelo ponto 1:

Os valores das médias destas subescalas sugerem, tanto a existência de um conjunto de crenças e atitudes sobre a Inclusão menos favoráveis, como um conjunto de percepções de auto-eficácia e de confiança nas próprias competências reduzidas para o ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. (HASSAMO, 2009, p. 33).

Portanto, os resultados obtidos nos questionamentos evidenciaram, de forma geral, que existem diferenças significativas entre as crenças e atitudes sobre a inclusão de alunos com deficiência mental e as práticas pedagógicas utilizadas por professoras. Também revelaram que as crenças dos professores estão relacionadas a sentimentos de autoeficácia e de confiança no desempenho docente frente ao trabalho com crianças com deficiência mental inclusas em sala de aula do ensino regular.

Portanto, percebe-se quanto aos estudos relacionados à cognição como sinônimo de crença, que são mais facilmente encontrados os que partem da compreensão dos pais ou de professores. Alguns destes estudos puderam contribuir para a análise das cognições a partir do olhar do professor ou dos pais a respeito do desenvolvimento de crianças com deficiência. Essas contribuições revelaram que o tema proposto por esta dissertação ainda necessita de mais investigação pelo olhar do aluno ou da criança. A partir disso, compreende-se que as cognições dos alunos referentes ao que ele pensa e crê pode ser uma questão fundamental para refletir as habilidades sociais. Ou seja, as crenças são necessárias para que estes alunos

possam acreditar que o conhecimento sobre as habilidades sociais possibilita uma nova visão a respeito de seus desempenhos e comportamentos sociais no contexto inclusivo.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentar-se-á o percurso metodológico que se realizou ao longo desta pesquisa. Portanto, neste tópico encontra-se a natureza, o lócus e os participantes da pesquisa, bem como os aspectos éticos, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo, pois, segundo Santos Filho (2009), o pesquisador se utilizará deste tipo de pesquisa quando objetivar compreender e interpretar o fenômeno, sendo possível explicitá-lo com clareza e profundidade. Segundo Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa:

[...] Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Esta pesquisa se identifica como exploratória, pois estabelece um olhar reflexivo sobre o contexto das habilidades sociais na educação física, temática aqui já vista como algo pouco explorado. Portanto, o presente estudo enriquece as investigações buscando o aprofundamento do contexto de habilidades sociais e da educação física inclusiva na perspectiva de alunos com deficiência física. Godoy (1995, p. 63) explica sucintamente a relação existente entre a pesquisa descritiva e a exploratória.

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.

Essa abordagem visa um aspecto holístico, pois este permite ao pesquisador perceber a relação dos sujeitos com o fenômeno em um contexto de interação. Dentro desta perspectiva, tem-se a análise hermenêutica, que possibilita investigar a maneira como as pessoas agem, pensam e percebem em função do que acreditam, assim também como se preocupam com a

valoração dos sentidos e dos significados que atribuem ao fenômeno em estudo (ALVES-MAZZOTTI, 1991).

5.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Santarém, que fica localizada no oeste do estado do Pará, às margens do rio Tapajós e rio Amazonas, é o terceiro município mais populoso do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), sua população é de 294.580 pessoas. Economicamente, está na oitava posição da microrregião. No aspecto educacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016) apresenta o município, quanto ao ensino fundamental, na sexta colocação em comparação aos outros municípios do estado. No município de Santarém, existem 404 escolas públicas de ensino fundamental, sendo que esta pesquisa foi realizada em escolas públicas localizadas na área urbana do município.

O lócus da pesquisa foram (5) cinco escolas públicas municipais, de ensino fundamental II, que foram indicadas pela Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pois esta secretaria detém a informação referente à matrícula de cada aluno, assim como também, dos alunos com deficiência.

Foram realizadas visitas nas escolas indicadas com intuito de verificar o quantitativo de alunos com deficiência física matriculados, assim como também foi requisitado a colaboração do corpo técnico-administrativo das escolas para permitir e viabilizar a pesquisa no ambiente escolar.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa (5) cinco alunos matriculados em escolas públicas municipais de ensino fundamental II, cursando do 6º ao 9º ano, inclusos na disciplina de educação física. Os alunos investigados foram os que são designados pela nomenclatura *peças com deficiência física não cadeirantes*, que abrange paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia e hemiparesia, aqui neste texto já aplicado detalhadamente.

Justifica-se a escolha do público do ensino fundamental II por serem pessoas que estão em fase da pré-adolescência e adolescência, entre 11 e 15 anos, os quais, segundo Campos (2008), já possuem uma melhor articulação para verbalizações de questões subjetivas. Deste

modo, entende-se este público como pessoas capazes de expressar suas opiniões sobre a vida, conceitos, crenças e valores. A opção por alunos com deficiência física especificamente, justifica-se pela razão de que essas pessoas possuem limitações de envolvimento em aulas de educação física e, conseqüentemente, suas relações interpessoais e o seu processo de inclusão também ficam fragilizados (ALVES, 2013).

5.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

A pesquisa teve como público-alvo alunos com deficiência física participantes das aulas de educação física de escolas públicas da área urbana do município de Santarém. O critério de inclusão é a efetiva participação destes nas aulas de educação física e nas atividades pedagógicas propostas pela escola, considerando que a carga horária desta disciplina para o nível de ensino é de duas aulas por semana e que os alunos devem ter no mínimo 75% de presença anual, além disso, foram discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No critério de exclusão, têm-se os alunos que não abrangem as deficiências físicas aqui já citadas e aqueles que possuem deficiências múltiplas. Além desses, entraram no critério de exclusão, os dispensados da disciplina por laudo médico de acordo com a Lei nº 69.450/71 e o Decreto nº 1044/69; os que não participam das atividades pedagógicas da escola; e, aqueles que não concordaram em realizar a pesquisa.

5.4 ASPECTOS ÉTICOS

Toda pesquisa com seres humanos necessita de garantias éticas para os indivíduos que serão investigados. Não sendo diferente, a presente investigação preocupou-se com a dignidade e o respeito dos envolvidos, principalmente por ter um público específico que muitas vezes é alvo de exclusão e de inferioridade na sociedade.

Esta pesquisa passou pela aprovação de um comitê de ética, um espaço que realiza debates e avalia se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem realizados, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes das investigações científicas. Desta forma, este estudo foi submetido ao comitê de ética pela Plataforma Brasil e seguiu todos os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012. Após avaliação e aprovação, foi iniciada a coleta de dados.

Em respeito aos sujeitos da pesquisa, foram utilizados os instrumentos técnicos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

aos Responsáveis dos alunos. Estes foram lidos e assinados antes das entrevistas. Nos termos havia a garantia do anonimato dos participantes e a liberdade para se retirar, não tendo sido obrigado a participar de qualquer situação que julgar ser de dano imaterial.

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para obtenção dos dados, foram utilizados como instrumentos o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada, pois estes foram avaliados como os que mais se adéquam aos objetivos da pesquisa.

O questionário de dados sociodemográficos (Apêndice A) tem por objetivo conhecer as características dos participantes descrevendo a realidade vivida por eles. Com este instrumento, foram analisadas através da descrição das características: idade, gênero, série escolar, composição familiar, tipo de deficiência (congénita ou adquirida), grau de mobilidade, uso de próteses ortopédicas, uso de cadeira de rodas, realização de atividades extra-classe (reabilitação, esporte, música, terapia ocupacional, etc.), entre outras que estão no questionário em apêndice.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi composta por questionamentos que visem revelar as cognições dos alunos com deficiência física sobre a temática das habilidades sociais dentro do contexto da educação física. Para tanto, foi utilizada uma técnica diferenciada, pois, segundo Carvalho et al. (2004), deve-se instigar a motivação das crianças para este tipo de instrumento, assim, o uso de técnicas diferenciadas deve possibilitar condições favoráveis de interação para se alcançar os objetivos da pesquisa.

A técnica que compôs as entrevistas foi a História para Completar, de Madeleine Backes-Thomas (1937 apud SCHOENFELDT; KATZENSTEIN, 1979), em que o entrevistador sugere uma situação fictícia, dentro do contexto em que se quer pesquisar, e os entrevistados adentram a história e contam, a partir das perguntas, como a situação fictícia acontece no seu cotidiano escolar. Esse tipo de entrevista pode ser aplicada a crianças e adolescentes, de forma individual ou coletiva, e é bem aceito por crianças, pois instiga sua imaginação (SCHOENFELDT; KATZENSTEIN, 1979).

5.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para realizar a coleta de dados, necessitou primeiramente ser encaminhada, via ofício, à Secretaria de Educação do Município de Santarém a solicitação de autorização para realização da pesquisa no ambiente escolar.

Para a execução deste estudo, foi elaborado o projeto de pesquisa e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Junto ao projeto, necessitou-se submeter a carta de aceite da Semed e a autorização para realização da pesquisa pela Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Este processo se dá através da realização de um cadastro no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (Sisnep) para o registro de pesquisas envolvendo seres humanos, utilizando o site da Plataforma Brasil (www.saude.gov.br/plataformabrasil). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Pará (UEPA) com o número de identificação 2.715.393 (Anexo B).

Para inserção no campo de pesquisa, realizou-se visitas às escolas indicadas pela Semed a fim de verificar o quantitativo de alunos com deficiência física inclusos nas aulas de educação física. Para isto, necessitou-se da colaboração de professores da disciplina que informaram quais alunos participam ativamente das aulas. Após a verificação do número de participantes, foi realizada uma conversa informal para interação pesquisador-participante. Posteriormente foi feita a apresentação do projeto de pesquisa e a explicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os participantes e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis. Estes encontram-se nos apêndices D e E.

Após esse primeiro contato, foram marcados os encontros para realização das entrevistas e aplicação do questionário, e o local para realização da pesquisa foi indicado pelos próprios participantes, pois acredita-se que estes devem se sentir dispostos para responder aos questionamentos.

5.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O método de análise de dados que foi utilizado foi Análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefevre e Lefevre (2003). Neste método de análise, o discurso representa a opinião da coletividade, ou seja, através de discursos individuais pode-se interpretar o discurso da coletividade, tornando-se importante para compreensão de conteúdos significativos da coletividade a respeito das cognições de alunos com deficiência física sobre suas Habilidades Sociais.

Para tanto, foi criado o conceito de *Discurso do Sujeito Coletivo* que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revista semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc. (LEFEVRE;LEFEVRE, 2003, pp. 15-16).

Desta forma, o DSC segue uma proposta metodológica para construir o discurso da coletividade. Esta proposta é constituída pelas expressões-chave: Ideais Centrais, Ancoragem e o próprio Discurso do Sujeito Coletivo.

As expressões-chave são identificadas no discurso verbal como a essência das respostas dos indivíduos. Estas devem ser retiradas e sublinhadas para melhor identificação. Após, é retirado do contexto verbal as ideias centrais, que são definidas como as expressões que sintetizam os questionamentos. Neste, os autores Lefevre e Lefevre (2003) assinalam que não se deve interpretar o depoimento e sim descrever o sentido destes fielmente a partir das expressões-chave.

A ancoragem é o próximo passo metodológico que corresponde ao resultado de algumas expressões-chaves de inúmeras ideias centrais. Nesta, são reveladas as ideologias ou crenças que os sujeitos manifestam em seu discurso. Portanto, a construção do discurso do sujeito coletivo emergidas das expressões-chaves que possuem a mesma ideia central e que estão ancorados na mesma ideologia, sendo que este deve ser redigido na primeira pessoa do singular (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003).

Para construção do DSC faz-se necessário considerar alguns princípios: **coerência**, onde se deve agrupar ou reunir discursos que estejam em concordância; **posicionamento próprio**, cabe aqui o pesquisador identificar nos discursos o posicionamento específico referente ao tema pesquisado; **tipos de distinção**, seria a percepção da presença de mais de um DSC; **produzindo uma “artificialidade natural”**, que corresponde a uma construção de vários depoimentos em um único, quando se constrói o DSC ao que parece uma única pessoa fez o discurso, no entanto este foi construído em primeira pessoa por vários sujeitos participantes sobre um único tema (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003).

Após realização de entrevista, que foram ser gravadas e transcritas foi feito a tabulação dos dados, em que foi feito em um Instrumento de Análise de Discurso 1 e 2 – IAD 1 - 2. Esta deve seguir uma ordem metodológica proposto por Lefevre e Lefevre (2003) que consiste em:

- ✓ Primeiro passo: consiste em copiar integralmente todas as primeiras respostas do primeiro questionamento de todos os participantes, assim analisá-la individualmente no IAD-1;

- ✓ Segundo passo: o pesquisador deve sublinhar e identificar nas respostas do IAD-1, utilizando recursos gráficos, as expressões-chaves formando as ideias centrais e, com outro recurso gráfico marcar as expressões-chaves das ancoragens;
- ✓ Terceiro passo: cabe aqui identificar as ideias centrais as ancoragens, distinguindo-as na tabela;
- ✓ Quarto passo: neste deve-se identificar e agrupar com sentido semelhante ou de sentidos complementares as ideias centrais e as ancoragens. Neste passo também se faz necessário identificar com letras do alfabeto os agrupamentos de ideias centrais e ancoragens;
- ✓ Quinto passo: consiste em denominar aos agrupamentos um título que sintetize os agrupamentos de ideias centrais ou ancoragem-síntese de mesmo sentido.
- ✓ Sexto passo: consiste em construir o DSC para cada agrupamento identificado no passo anterior. Neste se faz necessário o uso do Instrumento de Análise de Discurso 2.

A construção do DSC é feita em uma tabela, e que por sua vez é feito por cada agrupamento identificado, seguindo algumas etapas: na primeira etapa deve-se as todas as expressões-chave do mesmo agrupamento para a coluna expressões-chave do IAD2. A segunda etapa é a realização do DSC. Para a construção do DSC Lefevre e Lefevre (2003, p. 55) descrevem que “é preciso “discursar” ou sequenciar as expressões-chaves obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim ou do mais geral para o menos geral e mais particular”. Acrescentam que o pesquisador poderá utilizar conectivos que possibilitaram coesão textual no discurso produzido, assim como eliminar particularidades dos sujeitos e repetições de ideias.

6 DISCUSSÃO E RESULTADOS

6.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Os dados referem-se ao perfil sociodemográfico dos participantes que aceitaram e assinaram os termos de assentimento livre e esclarecido (TCLE), assim como, os seus responsáveis permitiram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Esses dados auxiliaram na compreensão das características das crianças pesquisadas, das quais fizeram parte 5 alunos declarados com deficiência física congênita. Para melhor interpretação e caracterização do público pesquisado, os alunos com deficiência física, elaborou-se um quadro descritivo abaixo:

Quadro 3 - Público participante da pesquisa.

Inicial do nome	Idade/sexo	Uso transporte escolar	Deficiência	Atendimento profissional	Escolaridade
M	15 anos/M	Sim	Física	Professor do ensino regular/Fisioterapeuta/psicólogo/professor de educação física	7º ano
K	13 anos/M	Não	Paralisia Cerebral	Professor do ensino regular/Educadora do Ensino Especializado/professor de Educação Física	6º ano
A1	13 anos/F	Sim	Física	Professor do ensino regular/Educadora do Ensino Especializado/professor de Educação Física	7º ano
A2	15 anos/ F	Sim	Física	Professor do ensino regular/Professor de Educação física	7º ano
D	15 anos/F	Não	Física	Professor do ensino regular/Professor de Educação física	8º ano

Fonte: A autora (2019), a partir do questionário sociodemográfico.

O quadro acima descreve o público participante desta pesquisa. Em sua maioria declararam-se com deficiência física (4) e paralisia cerebral (1), não cadeirantes, com idades de 13 e 15 anos e cursavam os 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental. Ressalta-se também no questionário sociodemográfico que estes são atendidos por uma equipe de profissionais, predominantemente são profissionais disponibilizados na rede pública municipal de ensino, exceto psicólogo e fisioterapeuta.

Além dessas descrições acima, o questionário também abrangeu as implicações sociais, econômicas e acadêmicas dos participantes. Ressalta-se que dos 5 (cinco) participantes 1 (um) expressou a dificuldade de chegar até a escola, justificando que pelas condições do transporte escolar, muitas vezes se ausenta da escola, pois o ônibus escolar está em constante manutenção e com poucas condições de trafegabilidade. Outra situação coletada no questionário é a falta de transporte escolar para atender a demanda acadêmica do contraturno, como por exemplo, as aulas de educação física e o Atendimento Educacional Especializado, resultando em constantes faltas nas aulas e dificuldade de transporte particular para chegar à escola.

A respeito das implicações econômicas ressalta-se que todos os participantes recebem benefício via Instituto Nacional de Seguro Social-INSS. Nas implicações acadêmicas, verifica-se que, decorrente da deficiência física, os participantes estão nos níveis de distorção idade/ano escolar. Os mesmos expressaram que pela necessidade de fazer algumas cirurgias para possíveis correções tiveram que se ausentar da escola, causando assim um atraso acadêmico. Outra implicação acadêmica expressada por uma das participantes é a falta de um professor cuidador em sala de aula para conduzir e auxiliar na dinâmica escolar. Além destas, ressaltaram também a dificuldade encontrada nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços destinados para as aulas de educação física, pois os espaços não são adequados e nem possibilitam a mobilidade para a inclusão destes alunos nessas atividades.

6.2. DISCUSSÃO E ANÁLISES DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

As entrevistas foram realizadas de forma interativa, em que foi proposto aos participantes imaginar situações do contexto das aulas de educação física. Desta maneira, a pesquisadora sugeriu uma situação fictícia, de modo que os participantes adentraram na história e contaram como a situação acontece em suas vidas, o que pensam sobre, percebem ou as vivenciam. Este procedimento foi elaborado e pensado a partir da técnica de entrevista Histórias para Completar de Madeleine Backes-Thomas (1937 apud SCHOENFELDT;

KATZENSTEIN, 1979) e com base nas situações problemas do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC de Del Prette e Del Prette (2012). Assim, os discursos gerados serão apresentados e analisados a partir das situações fictícias que são finalizadas em forma de perguntas.

Os discursos dos sujeitos coletivos foram construídos conforme a técnica de Lefevre e Lefevre (2003), esclarecido nesta dissertação no capítulo de metodologia. Para melhor compreensão de como foi realizado a construção dos DSCs deste trabalho, os quadros se encontram em apêndice (E). A análise dos discursos seguirá pelo norteamento do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e conforme os objetivos específicos desta pesquisa. Desta maneira, os objetivos investigados foram: conhecer o que os alunos com deficiência física pensam a respeito de suas habilidades sociais e de seus colegas; investigar as cognições dos alunos com deficiência física sobre a sua relação interpessoal nas aulas de educação física; averiguar a cognição dos alunos com deficiência física referente a atuação e comportamento dos professores de educação diante das habilidades sociais.

6.2.1 Discussão e Análises das Cognições dos Alunos com Deficiência Física sobre suas Habilidades Sociais e de seus Colegas

Para realizar a discussão foram elaboradas situações fictícias que implicitamente correspondiam a cada Habilidade Social proposta por Del Prette e Del Prette (2017), que são: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, ser assertivo, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público.

Para compreender e analisar as cognições dos alunos com deficiência física sobre a habilidade social de *comunicação*, lançou-se a seguinte situação: Em um outro dia a professora de educação física propôs a turma um jogo de vôlei, todos formaram suas equipes e você ainda não havia chegado na quadra. Você percebeu que a atividade daquele dia era a que você mais gostava, no entanto, não tinha nenhuma equipe. Como você faria para entrar em alguma equipe?;

Desta situação geraram-se três ideias centrais: elaborar estratégias para participar DSC-A; recorrer ao professor para participar DSC-B; não participar DSC-C. Conseqüentemente três discursos foram identificados, nos quais dois expressam a habilidade de se comunicar com os colegas e com os professores. E um expressa a dificuldade de comunicar, fazendo com que o sujeito opte em não participar da atividade.

Para constituição do DSC-A, os critérios utilizados para a inclusão das Expressões-chave em Ideias Centrais foram respostas nas quais os sujeitos referenciaram estratégias para participar da atividade:

“Então poderia chamar alguns colegas e formar minha equipe. Ou pedia para um colega sair um pouco”. (Suj: M, K).

O DSC-A “Elaborar estratégias para participar”, traz as expressões em que os alunos com deficiência física dividem a mesma opinião de que a participação em alguma atividade que mais gosta necessita de elaborar estratégias para se incluir em alguma equipe.

Observa que a habilidade de comunicação está presente no comportamento social destes alunos para alcançar o objetivo de participar da atividade, pois o discurso evidencia que os alunos com deficiência resolveram este problema buscando comunicar-se diretamente com os colegas. A pesquisa de Angélico (2004) também revela que a habilidade social de comunicação é bastante evidente em crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente em contextos que demandam a utilização desta habilidade, como no caso de atividades recreativas de jogos e danças. Quiterio e Nunes (2017) veem as habilidades sociais de comunicação como uma ferramenta necessária para estreitar a interação social, pois garantem que é a partir desta que o processo de inclusão também pode ser efetivado.

De acordo com CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, (2003) os comportamentos são influenciados pelos padrões de atuação e pelos próprios objetivos almejado. Neste discurso fica claro que o objetivo maior é participar da atividade que mais gosta, o voleibol. Assim, o sujeito direciona sua ação a alcançar este objetivo, quando expressa com facilidade a possibilidade de se comunicar para estabelecer uma interação com o outro, demonstra sua habilidade social de comunicação.

O Discurso DSC-B foi construído da seguinte maneira:

“eu falaria com a professora e ela veria alguma possibilidade de me encaixar. Se não eu fico fora”. (Suj: A2, D).

Este discurso surge da ideia central “recorrer ao professor”, esclarece que neste caso seguir padrões de atuação seria o mais correto, que seria recorrer ao intermediador (professor) o sujeito teria a garantia da participação na atividade. O discurso também explicita que a comunicação entre o intermediador (professor) e o sujeito (aluno com deficiência física) pode ser estabelecida para a possível participação na atividade. No entanto, quando expressa “Se não eu fico fora” permite entender que, se o intermediador não estabelecer estratégias para a

participação do sujeito, este se exclui da atividade que mais gosta. Desta forma, o objetivo de participar não foi alcançado e a habilidade de se comunicar ainda está deficitária. A partir desse discurso pode-se perceber a influência que o professor exerce sobre o processo de inclusão desses alunos.

Rosin-Pinola et al (2017) evidenciam que professores com fluência de habilidades sociais educativas possuem uma atitude perspicaz em perceber as necessidades de alunos com déficits no desempenho de habilidades sociais e a partir disso pode favorecer uma melhor interação desses alunos nas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, contribuir para inclusão de seus alunos.

No discurso DSC-C em que as expressões-chave foi construída pela ideia central “Não participo” apresenta-se da seguinte forma:

“eu não ia entrar ia ficar sentada olhando. É! Eu venho às vezes, eu participo, não participo assim com as pessoas”. (Suj: A1).

Neste discurso pode-se perceber que o sujeito não possui habilidade em se comunicar e que esta falta pode lhe proporcionar um isolamento, além disso, pode-se inferir que a falta desta habilidade pode proporcionar dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE 2014). Del Prette e Del Prette (2012) em seu manual de SMHSC esclarecem que as falhas nos desempenhos em habilidade sociais podem ser ocasionadas por vários fatores, um deles é a deficiência física, sensorial e mental, no qual estes podem apresentar condutas passivas, em que os sujeitos demonstram uma postura inerte ou indiferente, buscando isolar-se, omitir-se, autodepreciar-se, submeter-se, aceitar, calar, se excluir, entre outras (GRESHAN, 2013; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A segunda situação fictícia está relacionada à reflexão sobre a *assertividade* dos sujeitos, no qual a pergunta tem como objetivo levar o sujeito a refletir sobre sua atitude e de seus colegas: Em uma atividade de queimada ou mata-no-meio, um colega de sua equipe foi queimado. Segundo a regra do jogo, ele tem que ir para o campo dos queimados, mas percebendo que você tem dificuldade de se movimentar o colega pede para você substituí-lo no campo dos queimados. O que você pensa sobre a atitude de seu colega e como você agiria;

Deste questionamento geraram-se três discursos que foram elaborados pelas ideias centrais: “Acredita na solidariedade do outro” DSC-A; “pensamento de incapacidade e exclusão” DSC-B; “procura demonstrar que é capaz” DSC-C. Nos três discursos são evidenciadas as cognições dos sujeitos sobre as questões de exclusão e de poder impor suas opiniões sobre as situações em que eles estão presentes e vivenciam.

O discurso do sujeito coletivo DSC-A em que a ideia central foi retirada como “acredita na solidariedade do outro”:

“Eu acho que ele foi solidário. Acho que alguma prevenção para mim não se machucar ”. (Suj: M, D).

Este discurso expressa que os sujeitos acreditam que o ato de substituição é por questão de cuidado com o outro que tem dificuldade de se locomover. Mas o discurso DSC-B, vem contrapor esse pensamento, pois este foi constituído pelas ideias centrais “pensamento de incapacidade e exclusão” quando expressam que:

“Eu penso que ele tipo estava com pena porque o cara não sabe jogar. Não agiria da mesma forma com o meu colega. Por que eles pensam que eu não consigo e tal. É porque eu sou diferente! Eu acho errado porque ele tá demonstrando que acha que eu não seria capaz. Acontece mais de eles não deixarem eu jogar por esse motivo”. (Suj: M, A1, A2, D).

Neste discurso os alunos com deficiência física expressam que acreditam que “*É porque eu sou diferente!... acha que eu não seria capaz*” que são isolados ou até mesmo subestimados em suas capacidades no momento da atividade em equipe. O discurso acima revela que essas atitudes são tomadas no contexto das aulas de Educação Física desses sujeitos, o que de certa maneira traz um viés reflexivo para os que atuam nesta área. A pesquisa de Souza (2014) corrobora com esta proposição, pois revela a necessidade de uma melhor formação acadêmica desses profissionais para o viés da inclusão e para o entendimento das habilidades sociais educativas pró-inclusivas.

Segundo Darido e Rodrigues (2008) nas atividades das aulas de educação física e esportivas se faz necessário incentivar e motivar relações de respeito, valorizando e respeitando as características físicas e os desempenhos próprios e dos colegas, assim como compreender as diferenças e não agir de forma excludente e discriminadora. Desta forma, os autores acreditam que a valorização de tais aspectos são fundamentais para a formação humana e para evitar situações segregadoras e de exclusão.

No DSC-C constituído pela ideia central “*eu consigo*” expressa a crença sobre sua capacidade assertiva em participar e saber se posicionar nas atividades e nas relações entre os colegas. É a partir deste discurso que se pode analisar a habilidade social de assertividade:

“Eu sempre mostro que eu consigo. Ficaria no campo, não trocaria com ele. Eu não trocaria! Porque eu não tinha sido queimado! Ou eu poderia até trocar, mas eu iria impor minha opinião sobre isso. Na verdade, eu não sei se trocaria, por que eu gosto de jogar. Por que cada um tem o direito de participar”. (Suj: M, K, A2, D).

Segundo Del Prette e Del Prette (2012) a assertividade é uma habilidade em que o sujeito tem a capacidade de expressar sentimentos negativos ou de desagradados, onde falam sobre as suas qualidades e defeitos, e costumam se posicionar impondo suas opiniões e podem fazer ou recusar pedidos, entre outros, o de defender os próprios direitos. O uso da assertividade fica evidente quando os sujeitos expressam “*Por que cada um tem o direito de participar*”, assim, usando do direito de participar e da regra do jogo recusam a substituição solicitada pelo colega e, conseqüentemente, demonstram que conseguem ser assertivos e por isso “*não trocaria com ele. Eu não trocaria! Porque eu não tinha sido queimado!*”.

Este discurso infere que os sujeitos da pesquisa expressam seu potencial positivo em ser assertivo, pois segundo os pesquisadores da assertividade, ser assertivo compreende ter ações coerentes em situações de conflito de opiniões ou de interesses, que priorize os próprios direitos e não restrinja os direitos dos outros, exigindo, assim, comportamentos de autocontrole para obter um resultado positivo na inter-relação (BOLSONI-SILVA, 2002; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003; FUMO et al. 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Amaro (2012) revela que a habilidade social da classe de assertividade também é um fator preponderante para que haja inclusão, entretanto, sua pesquisa revelou que os docentes de alunos com necessidade especiais não dão o devido valor para a habilidade de assertividade e de enfrentamento. A partir desse entendimento, percebe-se a influência que o docente tem sobre os comportamentos emitidos pelos alunos e, portanto, fica evidente a necessidade de incentivar os docentes para uma intervenção planejada e intencional referente as habilidades sociais educativas que promovam a valorização de comportamentos assertivos e favoreçam a inclusão desses alunos.

Para analisar e compreender como os alunos com deficiência física agem diante das situações que exigem deles a habilidade de *civilidade*, lançou-se a seguinte situação fictícia: Um grupo de amigos estava jogando pega-varetas, e um dos seus colegas passou pegando o jogo sem pedir aos colegas que estavam usando. Se fosse você que quisesse o brinquedo como agiria?;

Desta situação gerou o seguinte discurso da ideia central “*eu pediria*”:

“Bom se fosse eu, eu ia lá e falaria se eu poderia pegar ou não? Eu ia pedir e esperaria terminar, porque devemos respeitar também os outros que estavam jogando. Então pediria para poder eu jogar com outra pessoa”. (Suj: M, K, A1, A2, D).

A habilidade social de civilidade é entendida como a habilidade de usar as locuções de regras de ouro como: por favor, obrigado, desculpa, com licença. Além dessas atitudes, também faz parte dessa habilidade saber aguardar a vez, fazer perguntas e responder, seguir regras ou instruções, etc. Desta maneira, observa-se que no discurso do sujeito coletivo acima os sujeitos participantes possuem a habilidade de civilidade para situação em questão. Pois expressam claramente que poderiam “*respeitar também os outros que estavam jogando*” para assim poder participar da atividade. A pesquisa realizada por Angélico (2004) também revelou que habilidade social de civilidade é bastante utilizada por crianças com síndrome de Down, principalmente nos contextos de sala de aula. Amaro (2012) também averiguou que ao comparar as dez habilidades sociais mais valorizadas e menos valorizadas por docentes que atuam com crianças com necessidades especiais, a HS de civilidade mostrou-se ser de maior relevância.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento de habilidades sociais eleva as relações pessoais a níveis de satisfação mútua, pois fica claro que muitas das atitudes, comportamentos e ações tem relação entre a cognição e as habilidades sociais. Portanto, infere-se que as HS são reflexos dos pensamentos sobre as situações conflitantes vivenciadas pelos sujeitos (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2003).

Para averiguar a habilidade social de *fazer e manter amizade* foi elaborada a seguinte situação: Uma das atividades das aulas de Educação Física propostas pela professora é o seminário sobre capacidades físicas. Você e sua equipe ficaram com o tema força. E um de seus colegas adora falar na frente e não sente nenhuma dificuldade para isso. Mas sua melhor amiga apresentou com dificuldade e ele sentiu que ela estava com problemas para continuar falando e quis ajudá-la. Assim que ela parou de falar ele buscou reforçar o que ela tinha esquecido de explicar. O que você pensa sobre isso;

Desta situação formou-se um discurso a partir das expressões chaves: “atitude muito boa”, “é bom ajudar” e “é um trabalho em equipe”. Conforme o discurso a seguir:

“Eu acho interessante essa atitude que aconteceu. Isso foi bem bacana e eu faria o mesmo como eu fiz com o meu colega. Por respeito, porque ela tinha dificuldade e eu ajudaria ela. Eu complementei a informação dela, mas sem desmerecer o que ele tinha falado. É bom a gente ajudar quando pode e quando já sabe alguma coisa e quando às vezes a gente vê uma pessoa com dificuldade a gente vai e ajuda. O meu colega, ele ajuda sempre, quando a gente vai apresentar trabalho, se a gente não sabe ou se esquece, ele vai lá explicar, porque ele já estudou tudo. É bom ele ajudar a gente. Eu faria a mesma coisa, pois é uma atitude boa. Eu acho bom isso, afinal é um trabalho em equipe. É um trabalho em grupo e eu acho que isso é importante”. (Suj: M, A1, A2, K, D).

Este discurso revela que os alunos com deficiência física demonstram ter sentimento de empatia e infere que esse sentimento pode favorecer e fortalecer as relações de amizade. Segundo Del Pretti e Del Pretti (2002) a habilidade de fazer amizade está relacionada a atitudes como oferecer ajuda e cooperar, mais amplamente está relacionada a postura de se enturmar, ou seja, relacionar-se com grupos ou equipes que correspondem ao seu nível de idade, de escolhas e atitudes da mesma cultura, como esclarece o trecho: “*É bom a gente ajudar quando pode e quando já sabe alguma coisa e quando às vezes a gente vê uma pessoa com dificuldade a gente vai e ajuda [...] É um trabalho em grupo e eu acho que isso é importante*”. Portanto, entende-se que a cognição dos alunos com deficiência física sobre fortalecer amizade estimula uma convivência harmoniosa entre os grupos.

Outra habilidade social que foi explorada na entrevista diz respeito à capacidade de *expressar solidariedade*, habilidade que também é considerada como facilitadora e mantenedora de amizade. Esta HS é entendida como a maneira que o sujeito expressa o seu sentimento de cooperação com as pessoas que estão próximas e que necessitam de ajuda. Para essa análise lançou-se o seguinte questionamento: Em um outro dia de atividades práticas nas aulas de educação física, o conteúdo do dia é futsal, mas você não tem muita habilidade nesse esporte, mesmo por que você tem dificuldade de se locomover. No entanto, seu melhor amigo lhe incentiva a participar e diz que estará do seu lado e vai lhe ajudar nas bolas difíceis. O que você pensa sobre a atitude de seu amigo?;

Deste questionamento surge o seguinte DSC- A:

“ Eles falam que eu sou melhor goleiro lá e tal. E aí eu fico me achando lá na hora, eu não deixo entrar nenhum gol. E eu acho interessante, assim bem legal mesmo. Eu penso que ele quer me ajudar é bom. Eu penso que é uma atitude sensata ele querer ajudar, e outras pessoas também deveriam ser assim, pois é bom incentivar as pessoas. Dá um apoio” (Suj: A1, A2, M, K, D).

Neste discurso percebem-se duas cognições expressas nas ideias centrais: “que ajudar é considerado uma boa atitude a fazer”; “que outras pessoas poderiam agir dessa maneira”. A pretensão do questionamento era identificar no discurso o valor que os alunos com deficiência física atribuem em ser solidário, desta forma, verbalizaram que “*é bom, eu penso que é uma atitude sensata ele querer ajudar*” e que acreditam que essa atitude deveria ser reproduzida por outras pessoas, assim, ser solidário deveria ser uma atitude a ser multiplicada. No entanto surgiu outro discurso DSC- B que revela questões de preconceito.

Por que tem alguns alunos que não gostam, que tipo, pessoas como eu participe, por achar que vai atrasar o jogo ou vai ocorrer alguma mudança. Não deveria ter tanto preconceito sobre isso” (suj:M, A1).

Não se esperava que surgissem verbalizações que revelassem o sentimento sobre a exclusão e o preconceito: “ *Não deveria ter tanto preconceito sobre isso*”. Desta maneira, não se pode deixar alheio da análise essa cognição, no qual o trecho do discurso revela o quanto ainda está presente o preconceito e exclusão, assim como a valorização da competição, do ganhar e perder. Analisando sob a abordagem das habilidades sociais percebe-se que os colegas não demonstram respeito às diferenças e não compreendem a situação em que se encontra o colega com deficiência física.

Esta revelação também coaduna com o resultado da pesquisa de Alves (2013), a partir da concepção e percepção dos alunos com deficiência visual, a autora relatou que os participantes da pesquisa relacionaram a inclusão como o ato de participar junto com os alunos sem distinção e que suas percepções sobre a inclusão é que não se sentem incluídos e, ao mesmo tempo, expressam um sentimento de inferioridade pelo olhar dos outros colegas. Portanto, pode se inferir nesta pesquisa que para os alunos com deficiência física, a exclusão ainda é perceptível no contexto escolar e nas atividades das aulas de educação física.

Ainda sobre a cognição do aluno com deficiência física a respeito das suas habilidades sociais e de seus colegas, a seguinte situação fictícia foi lançada para analisar e compreender como estes percebem a *empatia* em seus colegas: Vocês estão todos correndo na aula de educação física e você de repente cai. O que seus colegas costumam fazer e como você gostaria que seus colegas fizessem? A empatia é uma habilidade social que envolve segundo Del Pretti e Del prete (2002) atitudes que demonstram interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento do outro, expressar respeito às diferenças, além de, compartilhar e oferecer ajuda. Alguns desses sentimentos são evidenciados nos discursos emergidos pelos participantes:

“Primeiro eles riem, ficam rindo ou olhando. E eu também fico rindo de mim mesmo quando eu caio e depois eles me ajudam a levantar. E também a maioria das pessoas quando a gente cai eles começam a rir. Já aconteceu isso, muitos deles me ajudam, chamam a professora, ela também me ajuda. Se fosse com o meu colega, eu ia ajudar”. (Suj: M, A1, A2, K, D).

Na formação do discurso a ideia central encontrada nas palavras chaves foram “*riem, mas me ajudam*”. Esse trecho caracteriza que por estarem na fase da adolescência, algumas situações são inerentes dos grupos de amigos. Essas situações devem ser levadas em consideração, pois segundo Bolsoni-Silva (2002) e Bolsoni-Silva e Marturano (2002) as dimensões situacionais, culturais e pessoais influenciam o repertório de habilidades sociais. Neste discurso fica expresso que a dimensão situacional está relacionada à maneira como os

colegas podem se comportar perante o acontecido, o que acaba sendo uma conduta permitida nestes grupos de adolescentes. Sendo assim, apesar de rirem da situação, os colegas estão sempre dispostos a ajudar, o que é explicitado quando verbalizam que *“Já aconteceu isso, muitos deles me ajudam, chamam a professora, ela também me ajuda”*.

Outro trecho do discurso que chama atenção é quando os sujeitos afirmam que *“Se fosse com o meu colega, eu ia ajudar”*. Essa fala evidencia um desempenho social desejável. O desempenho social desejável é caracterizado como a maneira que o sujeito pensa ou age sobre as situações que requerem tarefas interpessoais. Portanto, segundo Del Prette e Del Prette (2017) o manejo de uma tarefa interpessoal é influenciado pelo repertório de habilidades sociais que o sujeito possui. Isto implica em afirmar que as cognições, que são um produto da interação social, influencia as ações e os comportamentos dos sujeitos. Logo compreende-se que os pensamentos e as ações dos alunos com deficiência física em análise se constitui por um repertório desejável de habilidades sociais a respeito da empatia (RIBAS, 2002).

A respeito da habilidade social *expressar afeto e intimidade*, a situação fictícia proposta foi: Em uma dinâmica sobre amizade, a professora pede para todos escolherem um colega e através de um desenho falar sobre ele. O que você pensa sobre essa atividade e como você expressaria sua amizade por alguém. Desta, emergiram os seguintes discursos:

DSC-A: *“É uma atividade que até minha professora poderia praticar com a gente. Acho interessante é porque a pessoa pode se expressar do jeito que ela é. Mas eu ia juntar todos os meus colegas e formar só um desenho de todos. Colocava as qualidades e os defeitos. É bom saber o que as pessoas não gostam em você. Tipo se tu estás agindo de uma forma errada. É bom tu saber o porquê. Falaria sobre ela, sobre a pessoa, sobre as qualidades dela. Iria lembrar tudo o que ela fez por mim. Eu falava palavras de gratidão”*. (Suj: A1, A2, M, D, K).

DSC-B: *“É uma atividade para falar do meu amigo, eu tenho dificuldade. Não me sinto à vontade para fazer isso, por que às vezes eles fazem deboche na frente. Mas falaria as qualidades dele, mas não falaria dos defeitos”*. (Suj: K, D).

No discurso DSC-A, as ideias centrais identificadas foram: *“expressar do jeito que ela é”* e *“falava palavras de gratidão”*. Nessas verbalizações pode-se inferir que os alunos com deficiência física conseguem expressar seus sentimentos, assim como, revelam que expressar sentimentos para eles está relacionado em descrever o que mais e menos gosta no amigo. Quando esclarecem que *“É bom saber o que as pessoas não gostam em você”* estão suscetíveis em receber críticas e sugestões, como pode-se verificar em: *“se tu estás agindo de uma forma errada é bom tu saber o porquê”*. Portanto, *“é uma atividade que até minha professora poderia praticar com a gente”*, a partir desta cognição se fez compreender que

atividades como essas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais promovendo uma redução de comportamentos antissociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014), pois os alunos acreditam que esse tipo de atividade gera sentimentos de “gratidão” e, conseqüentemente, subentende-se que fortalece os laços de amizade.

Já no discurso DSC-B verifica-se que para alguns sujeitos falar do amigo é uma tarefa que não os deixa à vontade, revelando que “*É uma atividade [...], eu tenho dificuldade*”. Em sua cognição essa é uma atividade que pode ser conflituosa e que neste caso, o melhor é expressar “*as qualidades dele*” e “*não falaria dos defeitos*”. Esta situação segundo Del Prette e Del Prette (2002) e Gresham (2013) é compreendida como reações não-habilidosas passivas, ou seja, atitudes que os sujeitos podem apresentar quando em situações de interação social de enfrentamento, resultam em comprometimento da competência social, reagindo de forma passiva por meio de fugas ou de incômodo, tendo ações de comportamento internalizante (isolamento, ansiedade, angústia, etc).

Outra HS averiguada foi *coordenar grupo*, que está relacionada à capacidade em desempenhar comportamentos de liderança e atitudes coerentes em momentos de conflito de interesses que visem o objetivo do grupo com quem se interage (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Desta forma, para compreender as cognições dos alunos com deficiência física a respeito do desempenho social de coordenação de grupos, lançou-se o seguinte questionamento: A professora propôs a sua turma uma atividade de grupo, mas disse que cada um no grupo teria uma tarefa a cumprir. Esta atividade era de pesquisa sobre jogos e brincadeiras antigas. E cada grupo deveria ter um líder para distribuir e cobrar as tarefas do restante do grupo. Você pensa que poderia ser o líder do seu grupo. Deste questionamento emergiu o seguinte discurso a ser analisado:

“É assim, eu sou o único que sou mais dedicado na minha sala. Então sempre que tem atividade em grupo eu sempre sou líder. Às vezes eu sou, ou às vezes são os meus colegas. Pediria para abrir uma roda e eu distribuiria entre eles a tarefa a quem fosse e quem se adequasse na atividade, e eu distribuiria as tarefas. Eu divido por partes, pergunto o que eles querem fazer primeiro, então eu divido, através de igualdade para cada um ficar com uma parte, para ninguém se cansar e nem fazer de mais. Eu ia explicar como fazer e ajudar também”. (Suj: M, A1, A2, K, D).

Neste discurso fica evidente que os alunos aqui questionados conseguem lidar facilmente com a demanda social requerida para desempenhar a liderança de grupo no contexto escolar, esclarecido nesta verbalização: “*Então sempre que tem atividade em grupo eu sempre sou líder*”. Para além do desempenho de ser liderança de equipe, os alunos questionados também expressam a forma de conduzir a atividade diante da demanda

solicitada “*Pediria para abrir uma roda e eu distribuiria entre eles a tarefa a quem fosse e a quem se adequasse na atividade, e eu distribuiria as tarefas*”. Essas atitudes condizem com reações habilidosas, que são considerados comportamentos que viabilizam a competência social, ou seja, que facilitam com que a pessoa enfrente situações difíceis demandadas do seu ambiente de interação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; MARTURANO; LOUREIRO, 2014).

Em complementação, sugeriu-se ao público outro questionamento, que visa analisar a habilidade social de falar em público: No retorno da atividade de pesquisa a professora pede ao líder do grupo, que é você, para apresentar o trabalho na frente de todos da turma. O que você acha sobre isso?

Esta situação fictícia revelou dois discursos que emergiram das ideias centrais: DSC-A “eu não consigo falar na frente” e DSC-B “eu gosto de explicar”.

DSC-A: *Bom eu acho que seria uma atitude errada dela só para eu apresentar, já que todos fizemos por que não todo mundo apresentar? Eu acho meio injusto, porque como foi dividido entre todos do grupo. Eu ia, mas eu ia ficar mais nervosa, o meu coração ficaria batendo muito forte. Não gosto muito de falar na frente, eu sou tímida, às vezes dá um branco e às vezes eu esqueço. Mas às vezes eu falo, eu tenho medo de esquecer, mas acho que é normal. Sinto muita vergonha.* (Suj: A1, A2, K).
 DSC- B: *Isso Acontece. Quando vai só eu, eles sempre perdem ponto. Na verdade, eu não gosto de ler muito na frente, eu gosto é de explicar! Eu vou lá na frente e eu explico, não sinto vergonha. Às vezes eu falo na frente. Eu só falo quando eu vou em eventos.* (Suj: M, D):

Os discursos acima apresentam um conflito de opiniões, sendo que no DSC-A fica evidente que o quanto falar em público é uma demanda de difícil desempenho social para crianças nessa faixa etária como mostra a verbalização: “*Eu ia, mas eu ia ficar mais nervosa, o meu coração ficaria batendo muito forte. Não gosto muito de falar na frente, eu sou tímida, as vezes dá um branco e às vezes eu esqueço*”. Nesta verbalização pode-se inferir que o desempenho da habilidade de falar em público e de autocontrole ainda não está amadurecida e que, conseqüentemente, provoca reações não-habilidosas passivas como expressada nesta frase “*Sinto muita vergonha*”. Del Prette e Del Prette (2002) esclarecem que as deficiências podem ser um fator contributivo para falhas na fluência e no desempenho das habilidades sociais

O discurso DSC-B apresenta o inverso, pois verbalizam que conseguem desempenhar a demanda requerida com facilidade, como se pode ver neste trecho: “*eu vou lá na frente e eu explico, não sinto vergonha*”. Assim a verbalização aponta que os alunos com deficiência

física podem ter reações habilidosas para falar em público quando expressam essa facilidade na seguinte verbalização “*Eu só falo quando eu vou em eventos*”.

Dessa forma, a partir de um entendimento empírico a condição física não parece implicar no desempenho da habilidade social de se expor ou falar em público para os alunos com deficiência física, como está exemplificado no SMHSC de Del Prette e Del Prette, (2002). No entanto, analisando os discursos DSC-A e DSC-B pode-se considerar que a cognição dos sujeitos implica diretamente em seu comportamento (OLAZ, 2013), ou seja, não se pode generalizar que pela condição física este não desempenha as habilidades sociais de maneira habilidosa ou vice e versa. Para tanto, pode-se inferir que o contexto cultural, escolar e familiar também é um fator influenciador no desempenho de comportamento socialmente aceitáveis.

Para compreender as cognições dos alunos com deficiência física sobre a habilidade social de *manejar e resolver situações que envolvam conflitos* a seguinte arguição foi feita: Em uma atividade prática de jogo, um de seus colegas empurra o outro e ele cai e se machuca, conseqüentemente começa uma briga. O que você pensa disso;

Desta arguição um único discurso foi gerado com base nas ideias centrais “atitude errada” e “ter um diálogo”:

“Bom eu acho que a atitude errada, primeiramente, é a do colega que empurrou, pois ele não deveria ter feito isso. Eu poderia ser sem querer ou não! Mas o que eu acho disso, eu acho que não deveria brigar. Mas, conversar e ter um diálogo na hora. Não deveria começar a briga, ele deveria ajudar quem caiu, deveria perguntar se está bem, se estava sentindo bem. Se eu visse uma situação dessa, diria para pararem de brigar e ajudar um ao outro, por que isso não ia levar a lugar nenhum. E se fosse comigo, eu não ia brigar, eu só ia falar tipo, poxa por que você me empurrou. Não é para fazer isso! Porque essas atividades são para gente participar, jogar e não pra ter briga. Por que não gosto de briga. Eu acho que brigar com eles também não adiantaria”. (Suj: M, A1, A2, K, D).

Segundo Leme (2004) a habilidade social de manejar e resolver conflitos interpessoais compreende-se como um processo atitudinal que envolve sistemas comportamentais, cognitivos e afetivos. Desta forma, esse processo exige que as pessoas reconheçam as suas cognições e sentimentos para assim manejar o seu comportamento perante situações que exigem parcimônia. No discurso supracitado fica evidente a cognição dos sujeitos pesquisados por acreditarem que gerar um conflito é resultado de uma “*a atitude errada*”. Além disso, compreendem que este tipo de situação pode ser evitado quando se pode “*conversar e ter um diálogo na hora*”.

No entanto, segundo Rodrigues, Dias e Freitas (2010) afirmam que o conflito é inerente ao ser humano, e assim, é uma manifestação sociocultural que leva aos ajustes das

relações sociais. Desta forma, o conflito pode contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de empatia, valorização das diferenças e, conseqüentemente, provoca um amadurecimento social dos sujeitos. Essa situação é evidenciada quando os alunos com deficiência física expressam que *“Não deveria começar a briga, ele deveria ajudar quem caiu, deveria perguntar se está bem e se estava sentindo bem”*.

O amadurecimento social pode ser percebido quando colocado no discurso como os alunos se comportariam na situação fictícia: *“Se eu visse uma situação dessa diria para pararem de brigar e ajudar um ao outro, por que isso não ia levar a lugar nenhum. E se fosse comigo, eu não ia brigar, eu só ia falar tipo, poxa por que você me empurrou. Não é para fazer isso! Por que essas atividades são para gente participar, jogar e não para ter briga”*. Portanto, ao que se percebe a partir das verbalizações é que os alunos com deficiência física possuem a habilidade de gerenciar conflitos em que estes presenciam ou vivem.

Contudo, com base nos discursos produzidos a partir das situações fictícias, no contexto das aulas de Educação física, pôde-se obter resultados relevantes. Para melhor compreensão o quadro abaixo apresenta as inferências dos discursos em forma de resultados referentes às cognições dos alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais e de seus colegas.

Quadro 4 - Inferências de Resultados.

Habilidades Sociais	Inferências de Resultados
Comunicação	A comunicação é uma ferramenta necessária para a participação e inclusão, assim como, facilita a interação com o outro. Conclui-se que os sujeitos acreditam que o déficit no desempenho da habilidade comunicação contribui para o isolamento nas atividades do cotidiano das aulas de educação física e escolar.
Assertividade	As cognições inferidas são de que o público pesquisado tem a capacidade de se posicionar e priorizar-se sem prejudicar o outro perante situações em que seus direitos são violados, ou quando são excluídos.
Civilidade	A cognição expressada indica que os participantes conseguem desempenhar positivamente esta habilidade, pois acreditam que saber esperar e respeitar o outro favorece a interação e a relação social.
Fazer e manter amizade	A cognição expressada pelos participantes está relacionada a crença de que para ser amigo tem

	que valorizar, respeitar, ajudar e se colocar no lugar do outro. Consequentemente ao fortalecer laços de amizade estes estão valorizando uma convivência saudável.
Expressar solidariedade	A cognição expressada traz como resultado o sentimento de querer ajudar o outro e que esta atitude deve ser multiplicada por outras pessoas.
Empatia	A cognição sobre a empatia é compreendida como sempre buscar ajudar o colega e se colocar no lugar do outro.
Expressar afeto e intimidade	Como resultado, a cognição desta habilidade é compreendida pelos participantes como uma atitude de demonstrar o sentimento de aprovação ou reprovação a respeito do outro. Buscar expressar esses sentimentos fortalece os laços de amizade e de gratidão, mas não é uma tarefa fácil de ser desempenhada.
Coordenar grupo	A cognição expressa evidencia que estes participantes têm facilidade em desempenhar tarefas desse tipo e que esta habilidade é requerida constantemente, e assim, ela está presente em seu dia-a-dia e no seu repertório de habilidade.
Falar em público	Para esta habilidade surgiram duas cognições: Os participantes expressaram a dificuldade de desempenhar esta habilidade, mas isso não implica em não realizar a tarefa; outra cognição é que os sujeitos apresentam que esta habilidade é bastante empolgante e de fácil desempenho.
Manejar conflito	A cognição deste é de que gerar conflitos é uma atitude negativa e que devem ser evitadas ou conduzidas de forma a não prejudicar as partes envolvidas.
Habilidades sociais de seus colegas	A cognição deste está relacionada a forma como seus colegas os percebem. Compreendem que seus colegas ainda tem atitudes de discriminação e de exclusão por conta de sua condição física.

Fonte: A autora (2019), a partir dos DSCs.

Neste sentido, é importante compreender que a vivência escolar é de suma importância no desenvolvimento social e educacional para as crianças e adolescentes de nossa cultura. Essas vivências contribuem para fortalecer as relações interpessoais e, consequentemente, contribuem para um o sucesso na escolarização, favorecendo o aprendizado e a reconhecimento das regras da sociedade para uma conduta pró-social, assim,

tendo um posicionamento positivo para as competências sociais da vida adulta (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

6.2.2 Discussão e Análises das Cognições sobre as Habilidades Sociais dos Professores

Outro objetivo desta pesquisa está voltado para cognição dos alunos com deficiência física referente a atuação e comportamento dos professores de educação física diante das habilidades sociais. Para responder esse objetivo foram propostas situações em que o aluno e o professor estavam como participantes do contexto da história. A partir disso se fez necessário que o aluno expressasse como percebia o comportamento do seu professor em relação às situações que exigiam dele o uso de habilidades sociais.

Para compreender as cognições dos alunos sobre as habilidades sociais emitidas por seus professores, a seguinte situação foi lançada: Em um outro dia em que a atividade era vôlei, você foi o único que não conseguiu entrar em nenhuma equipe. Então você recorreu a sua professora. Conhecendo sua professora, de que modo ela solucionou essa questão para você poder participar? Este questionamento instiga ao aluno fazer uma análise a respeito da conduta de seu professor (a) na questão da inclusão e da participação dos seus alunos nas aulas de Educação Física. Desta maneira, o seguinte discurso foi produzido:

DSC-A: O professor ia pedir para todo mundo. Ele fala que cada um tem direito de jogar. Pedia para os meus colegas para colocar em uma equipe. Ou talvez chamasse aqueles que não quisessem participar, por que também tem aquele que não gostam, então ela integrasse. Ela forma as equipes e eu entro em uma equipe. Minha professora solucionou de uma forma boa. Ela arrumou alguma maneira para que eu possa participar. Às vezes ele deixa um a mais, para poder cada um participar. Faz assim para todo mundo participar. (Suj: M, K, A1, A2, D).

Neste discurso os alunos com deficiência física expressam que seus professores buscam maneiras para que todos possam participar e interagir nas aulas de educação física verbalizando que “*Às vezes ele deixa um a mais, para poder cada um participar. Faz assim para todo mundo participar*”. Assim, pode-se inferir que os professores valorizam a participação do aluno com deficiência física, não os deixando excluídos das atividades.

O comportamento requerido nesta situação era que o professor pudesse conceder condições de forma adequada para interação e inclusão deste aluno na atividade, para que este não se sentisse excluído, como explicitado no discurso: “*Minha professora solucionou de uma forma boa. Ela arrumou alguma maneira para que eu possa participar*”. Salamuddin e Harun (2010) contribuem para esta reflexão quando afirmam em sua pesquisa que quando o

professor proporciona atividades com o foco para o desenvolvimento social dos alunos, e estes, por conseguinte, responderão melhor as demandas sociais da vida e do esporte. Assim, o incentivo de atitudes inclusivas melhora o repertório de habilidades sociais, tendo como consequência a melhoria da aprendizagem e das relações interpessoais.

Uma das habilidades sociais profissionais requeridas a um educador para o incentivo de práticas de habilidades sociais educativas, segundo Del Prette e Del Prette (2006), é encaminhar soluções de problemas, ou seja, utilizar de alternativas variadas para reduzir os conflitos existente no ambiente escolar e assim provocar nos alunos sentimentos positivos, de valorização do outro, elogios, expressar empatia e solidariedade pelo colega. Para averiguar a cognição dos alunos sobre as habilidades dos professores no quesito *manejo de conflitos* em ambiente escolar, fez-se a seguinte pergunta: Um grupo de amigos estava jogando pega-varetas, e um dos seus colegas passou pegando o jogo sem pedir aos colegas que estavam usando. De que maneira sua professora resolveria esse problema? Desse questionamento surgiram dois discursos dissonantes oriundos das ideias centrais: “Dá um ralho”, “Ela tenta conversar com todo mundo”.

DSC-A A professora age primeiro dando ralho. Dá um sermão de trezentas horas, aí depois ela fala para gente que não é mais para fazer isso. A professora briga, ela chama atenção e pede para eles prestarem atenção e se comportarem direito. Depois ela tira ponto. Uma vez teve uma discussão dessas, não sei porque, ela mandou calar a boca e irem jogar.

DSC-B E ela ia mandar brincar de outra coisa ou fazer outra coisa. Fala com ele, e a professora pede para devolver. É para ter respeito com os colegas. Ela tenta conversar com todo mundo. Bom ela costuma falar que no jogo devemos interagir, brincar entre si, e que não se deve brigar. A professora deixa primeiro um jogar e, depois quando termina, ela coloca a pessoa que estava querendo.

Os discursos apresentam duas atitudes opostas. Na primeira, os alunos com deficiência física têm a cognição de que o professor não atua coerentemente com bom desempenho social na questão de manejar e resolver conflitos em sala de aula. Esse desempenho fica esclarecido quando os alunos verbalizam que “*A professora briga, ela chama atenção e pede para eles prestarem atenção e se comportarem direito. Depois ela tira ponto*”.

Segundo Gomide (2003) se faz importante que o professor como agente de socialização, perante demandas de conflito tenha um desempenho social desejável, pois estes podem se utilizar de sua posição para ensinar, especificar e delinear limites de comportamento aos alunos. Ao estabelecer regras para as crianças/alunos ele está ensinando valores morais e éticos priorizados pela cultura social em que vivem. Além disso, os professores também podem contribuir na valorização de atitude de respeito pelo espaço e tempo do outro, de solidariedade e responsabilidade, portanto possivelmente contribui com o desenvolvimento do

autocontrole do aluno. Ferreira (2014) contribui com este pensamento, apontando que o uso adequado de um programa de Educação Física, voltado para habilidades sociais com embasamento na cultura corporal, mostra-se um instrumento positivo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Sendo assim, o discurso DSC-A supracitado sugere que as cognições dos alunos referente a atitude do professor não está em consonância com a conduta desejável para esse profissional ratificado por Gomide (2003).

Entretanto, não se pode aplicar como regra, pois o discurso DSC-B apresenta uma cognição oposta ao DSC-A. No qual os alunos com deficiência física expressam que seus professores costumam utilizar esse tipo situação para conversar e ensinar como se deve agir, ficando claro na seguinte verbalização: *“É para ter respeito com os colegas. Ela tenta conversar com todo mundo. Bom ela costuma falar que no jogo devemos interagir, brincar entre si, e que não se deve brigar”*. Nesta verbalização pode-se inferir que o professor apreende a situação como uma oportunidade para versar sobre valores, respeito e assim se torna mediador nas relações interpessoais estabelecidas nas aulas. Desta forma, Quiterio e Nunes (2017) acedem que os professores precisam desenvolver habilidades sociais para promoverem oportunidades eficientes de interação social, e que devem ser realizadas através de atividades e de situações vivenciadas em sala de aula.

Prosseguindo os questionamentos a respeito das cognições dos alunos com deficiência física sobre as habilidades sociais de seus professores de Educação Física, foi lançado a seguinte situação: De que maneira a professora busca lhe ajudar em participar de atividades que tem dificuldade em se locomover; Deste questionamento se esperava averiguar como o professor elabora atividades para o aluno com deficiência física, para que este possa se sentir envolvido nas atividades e, conseqüentemente, esteja interagindo com os outros colegas. Os discursos apresentaram as seguintes verbalizações:

DSC-A: A professora vê os jogos que eu não me adequo e ela pedi para eu jogar aquele que eu me adequo. Ela nunca fez um jogo que eu não pudesse participar. Ela sempre me segura, eu vou chutando a bola. O professor me ajuda e me ensina. Bom às vezes ela faz jogo de mesa, assim para eu poder jogar e interagir com outros alunos, mas quando é aula prática não tem como eu participar, assim a maioria é vôlei, futsal e esportes que eu não gosto e que eu tenho dificuldade.

DSC-B: O professor só pede para eu fazer, mas às vezes eu tenho medo de cair. Ele fica só me observando para ver se vai acontecer alguma coisa.

No discurso DSC-A pode se perceber nas verbalizações dos alunos com deficiência física que seus professores procuram realizar atividades para que eles possam participar *“Ela nunca fez um jogo que eu não pudesse participar”*, buscando atividades adequadas as necessidades desse público. Essa conduta está coerente com a proposição de Souza (2011) que

ressalta que as atividades propostas nas aulas de educação física contribuem efetivamente para a melhoria das capacidades físicas, além de promover benefícios fisiológicos. As atividades propostas nas aulas de educação física, segundo o autor supracitado, interferem na fluência das relações interpessoais e no desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno com deficiência. Esta compreensão é expressada quando os alunos percebem a importância de interagir durante as atividades com os outros colegas verbalizando que a atividade é importante *“para eu poder jogar e interagir com outros”*.

No discurso DSC-B pode-se inferir que alguns professores não buscam formas metodológicas para a participação e nem conseguem elaborar atividades adequadas para atender o público de aluno com deficiência, pois estes verbalizam que o professor *“só pede para eu fazer”*. Aqui verifica-se uma falta de metodologia adequada nessas atividades, isto pode se confirmar com a insegurança expressada na fala dos alunos, no qual dizem que, *“mas às vezes eu tenho medo de cair. Ele fica só me observando para ver se vai acontecer alguma coisa”*.

Os resultados de Tolo, Souza e Souza (2017) se aproximaram com os discursos acima, pois identificaram em sua pesquisa que os alunos com deficiência física são os mais excluídos das atividades práticas nas aulas de educação física, e que esta exclusão contribui negativamente para o desempenho social destes alunos. Faz-se necessário que os professores e a escola busquem metodologias com adaptações necessárias para proporcionar a inclusão e o desenvolvimento desse público.

Ainda sobre esse posicionamento dos professores, verbalizado pelos alunos com deficiência física, pode-se analisar que a inclusão não deve ser vista como uma simples presença, participação ou integração do aluno em atividades propostas nas aulas de educação física ou da escola, pois segundo LBI (2015) constitui-se o direito à educação com objetivo de estimular e alcançar o máximo desenvolvimento possível voltado para aprendizagem. Desta forma, a simples presença do aluno com deficiência física nas aulas não garante a ele o seu desenvolvimento, dos seus possíveis talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

No contexto das aulas de Educação Física, Ferreira e Barreto (2011) revelam que as aulas de educação física devem priorizar a inclusão e direcionar suas práticas para favorecer o respeito às diferenças e no reconhecimento da individualidade e da subjetividade, orientando os alunos para este fim. Portanto, a partir da análise realizada dos discursos acima, o professor de Educação Física deve ter metodologias que possam favorecer a participação deste público,

com o objetivo de promover atividades e vivências corporais que possibilitem a inclusão e a melhora das relações interpessoais.

Segundo Del Prette e Del Prette (2014), o contexto escolar é um ambiente favorável para estimular as interações sociais a partir das habilidades sociais educativas. Esta por sua vez, através da criatividade docente, deve proporcionar múltiplas condições de interação educativa, que suscite no educando o seu desenvolvimento, a aprendizagem e o incentivo da ação flexível no desempenho de soluções de problemas e superar novos desafios. Desta forma, para analisar as habilidades sociais educativas dos professores, ao olhar dos alunos com deficiência física, sugeriu-se a seguinte situação fictícia: Você está participando das atividades da aula de educação física, e hoje é corrida, você tem dificuldade para se locomover rápido, mas a professora pediu para mesmo assim você realizar a tarefa. O que pensa sobre a atitude da professora? Desta situação foi gerado o seguinte discurso:

DSC- primeiramente eu acho que a minha professora não pediria isso para mim. Porque eu sou do tipo que sou aquele menino que é igual os outros. Só muda que eu sou único e especial. Assim, eu não imagino ela fazendo uma atividade assim. Às vezes é difícil, mas eu penso que é bom pelo menos eu locomovo um pouco as minhas pernas. A professora estaria me ajudando, e orientando. Queria que a professora me incentivasse, sei lá, para mim participar, que eu conseguia essas coisas, às vezes isso não acontece.

Deste discurso a ideia central que surgiu para análise foi o sentimento expressado: “queria que a professora me incentivasse”. Este discurso assinala possíveis interpretações: a primeira a ser observada é a verbalização de que o aluno entende que a professora não requereria que ele realizasse uma atividade como a sugerida na situação fictícia, pois esclarece dizendo que é “único e especial. Assim, eu não imagino ela fazendo uma atividade assim”, pois considerando que ele tem dificuldade de se locomover, o professor não exigiria que realizasse uma atividade inadequada a sua deficiência.

Entretanto, os alunos não expressam que o professor busca alternativas para o incentivo e participação em algumas atividades. Essa necessidade é verbalizada quando os alunos com deficiência física expressam que “queria que a professora me incentivasse, sei lá, para mim participar, que eu conseguia essas coisas, às vezes isso não acontece”. Segundo Del Prette e Del Prette (2006) é o docente, que tem habilidades sociais educativas, que precisa ser criativo em suas metodologias para disponibilizar condições e experiências diversificadas nas aulas, assim, incentivando a participação, a interação social, além de possibilitar a superação de barreiras que possa dificultar o seu desenvolvimento e a inclusão.

Outra habilidade social importante na relação professor-aluno é a empatia. Segundo Del Prette e Del Prette (2017) a habilidade social empatia refere-se as ações de expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar, aproximar-se do outro, escutar, etc. Essas habilidades também são indispensáveis para a atuação docente frente a sua interação social e educativa com os alunos. Deste modo, para averiguar a cognição do aluno a respeito do sentimento de empatia do professor lançou-se o seguinte questionamento: Você não está em um dia muito legal. Não se sente bem para participar das atividades das aulas de educação física. E sua professora percebe isso. De que modo você acha que ela agiria com você;

DSC-A: Primeiramente ela ia falar comigo e ia perguntar se desse ou não para eu participar. Ia perguntar o que eu tinha e ia dizer que se eu precisasse de alguma coisa, era só falar. Ela sempre fala comigo sobre isso, que eu também não gosto muito de participar assim das aulas, então ela tenta de alguma forma me animar. Mas, assim eu não ia participar, eu ia pelo menos para pegar presença. Ele age bem comigo e meus colegas também. Eu acho que a forma que ela age é legal. (Suj: M, A1, A2, K, D).

O discurso foi gerado através da ideia central: “*ela fala comigo sobre isso*”. O discurso acima apresenta falas de que a professora costuma perceber quando os alunos não se sentem bem para realizar a atividade e que de certo modo, buscam aproximar-se para realizar um diálogo demonstrando interesse pelo aluno. Destaca-se a influência das habilidades sociais educativas descritas por Del Prette e Del Prette (2001) quando relacionam estas com a inclusão escolar. Os autores garantem que a emissão competente dessas habilidades pode ser contributiva para o desenvolvimento das interações sociais e facilitando a interação professor-aluno no processo de inclusão, além de incentivar a emissão de sentimentos positivos, atentar para o outro e expressar empatia. Para que esse processo ocorra, se faz necessário que o professor possa se utilizar de desempenho social para as demandas requisitadas em sala de aula. Desta forma este deve ser dotado de habilidades sociais educativas como expressa Manolio (2009, p. 83).

Um dos aspectos que facilitam o estabelecimento de interações positivas entre professor e aluno é o repertório de habilidades sociais educativas que esse professor apresenta. A aquisição desse repertório torna-se importante principalmente para as crianças que apresentam desempenho acadêmico deficitário, pois, interações baseadas nas habilidades sociais educativas possibilitam a essas crianças desenvolverem crenças mais positivas sobre si mesmas e sobre os outros e desenvolverem competências comportamentais e socioemocionais fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

O sentimento de empatia do professor é expressado pelo aluno com deficiência física quando este revela que o professor não fica alheio as situações vivenciadas no contexto de

aula, pois demonstra interesse pelos alunos que não se sentem bem, isso pode ser percebido nos seguintes trechos: *“Ia perguntar o que eu tinha e, ia dizer que se eu precisasse de alguma coisa era só falar”* ou quando expressa que o professor *“tenta de alguma forma me animar”*. Assim, pode-se inferir que essa interação professor-aluno motiva os alunos com deficiência física a participarem mais ativamente das atividades propostas nas aulas, assim, compreende-se que a cognição do aluno com deficiência física sobre a empatia do seu professor é emitida como uma atitude positiva, pois ele verbaliza que o professor *“age bem comigo e meus colegas também. Eu acho que a forma que ela age é legal”*.

A empatia, além de ser requisitada como uma habilidade social, também é exigida como uma competência geral da educação básica. A BNCC (2017 p. 08) em sua introdução refere-se à habilidade de empatia como uma competência, *“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida”*, que assegure ao aluno o seu desenvolvimento e a aprendizagem. Portanto, a empatia é referida na BNCC em sua competência de número nove (9) que compreende exercitar atitudes de diálogos, respeito ao outro e aos direitos humanos, de resolução de conflitos e cooperação, a valorização das diversidades culturais evitando o preconceito. Desta forma, tanto Manolio (2009), Del Prette e Del Prette (2001) e a própria Base Comum Curricular (2017) expressam a importância da habilidade de empatia como parte do processo de desenvolvimento do aluno em sua interação escola-colegas-professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as cognições de alunos com deficiência física que estão inclusos nas aulas de educação física sobre suas habilidades sociais. Para alcançar este objetivo a pesquisa teve como norteamento dois principais objetivos específicos: conhecer o que os alunos com deficiência física pensam a respeito de suas habilidades sociais e de seus colegas; investigar as cognições dos alunos com deficiência física sobre a sua relação interpessoal nas aulas de educação física. Ressaltando-se que esta pesquisa tem um viés inovador, pois buscou entrelaçar dois eixos de investigação que se apresentam como campos teóricos pouco explorados no contexto que se propôs pesquisar. Portanto acredita-se que os resultados podem contribuir para a ampliação do conhecimento dos eixos estudados, a cognição, as habilidades sociais e a inclusão no contexto das aulas de Educação Física.

Este trabalho apresenta como resultado, uma descrição das cognições dos alunos com deficiência física, sobre como as habilidades sociais são vivenciadas, percebidas, pensadas e desenvolvidas por esse público no contexto escolar. O contexto escolar propicia aos alunos com deficiência física uma diversidade de demandas e situações sociais que exigem um repertório de habilidades sociais. Desta maneira, compreender, conhecer e interpretar situações sociais se faz necessário para desempenhar de forma positiva sua interação social e satisfazer as demandas socioemocionais. Portanto, o uso da técnica história para completar viabilizou a aproximação das situações fictícias ao cotidiano escolar destes alunos com deficiência, pois cada pergunta elucidava as situações que em algum momento já foram vivenciadas por esse público.

Em cada situação fictícia exposta aos participantes, estava implicitamente a avaliação, identificação e decodificação das habilidades sociais descritas e consideradas como relevantes no ciclo da vida por Del Prette e Del Prette (2017) no portfólio de habilidades sociais, como por exemplo: a comunicação; a civilidade; fazer e manter amizade; empatia; assertividade; expressar solidariedade; manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; expressar afeto e intimidade; coordenar grupo; falar em público. Além dessas HS, também pôde ser identificado as cognições desses alunos sobre como compreendem e observam o seu relacionamento com professores e colegas. Assim, a pesquisa buscou de forma prática a essência das cognições dos alunos sobre suas habilidades sociais e sua interação no contexto escolar. De modo amplo, os resultados apontam que esses alunos acreditam e demonstram que

possuem um bom repertório e desempenho social a partir das demandas sociais requisitadas nas situações fictícias.

Os resultados foram obtidos e analisados na seção de Resultados e Discussão de acordo com os objetivos específicos. Desta forma apontam: 1) A cognição dos alunos com deficiência física a respeito de suas habilidades sociais infere que, estas são importantes instrumentos que favorecem o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação. Conseqüentemente, acreditam que saber lidar com situações sociais que demandem o uso de habilidades sociais contribuem para a inclusão e para obter resultados positivos nas relações sociais. A respeito da cognição das habilidades sociais de seus colegas apresentam uma cognição de que estes ainda possuem um olhar diferenciado, e que em alguns momentos desempenham atitudes de exclusão, dificultando a sua participação em algumas atividades do contexto escolar; 2) As cognições sobre a sua relação interpessoal nas aulas de educação física expressam que a interação com os professores e colegas é intensificada quando estes valorizam os sentimentos de empatia e de solidariedade; 3) A cognição referente a atuação, desenvolvimento e comportamento dos professores de educação física frente as habilidades sociais, expressam como resultado obtido, a valorização da participação do aluno nas atividades das aulas, no entanto, percebeu-se que há um déficit no desempenho das habilidades sociais educativas, manejar conflitos e a falta de uso de metodologias adequadas nas atividades para favorecer a inclusão do uso de HS no contexto de suas aulas. Além disso, é possível perceber que o ensino das habilidades sociais aos alunos, requer práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para melhorar a aprendizagem acadêmica e social, concluindo que os docentes necessitam de uma formação voltada para esta prática. No entanto, a cognição dos participantes a respeito da interação professor-aluno foi expressada pelo sentimento de empatia, pois os alunos acreditam que este sentimento está inerente a atuação docentes, favorecendo um estreitamento de laços e de relação social existente no contexto escolar.

Esta pesquisa possibilitou um aprofundamento e o conhecimento a respeito das cognições dos alunos com deficiência física sobre as suas classes das habilidades sociais. Sendo assim, foi possível compreender como este público interpreta, valoriza e vê seu desempenho social perante as demandas requisitadas no contexto escolar, tendo em vista que muitas vezes a condição de ser deficiente físico pode ser um fator que possibilite um déficit em habilidades sociais. Os participantes desta pesquisa verbalizaram através de suas cognições que a sua condição física não é um fator negativo para um bom desempenho de suas habilidades sociais. Entretanto, esta pesquisa não teve pretensão de fazer uma análise dos

desempenhos sociais destes alunos, mas pelas verbalizações expressadas por este público, conclui-se que estes têm comportamentos desejáveis socialmente.

Outro ponto importante que esta pesquisa contribuiu está relacionada a interação social e a inclusão. Nesta pesquisa pode-se inferir que os participantes valorizam sua presença e participação nas atividades como um meio de interagir e de estar com outro, pois nesses momentos se sentem incluídos. Sabe-se que o processo de inclusão não está relacionado somente a participação nas atividades, mas está além disso, pois requer adaptações educacionais, metodológicas e de infraestruturas adequadas, além de outros eixos, como por exemplo, social, econômico e cuidados com a saúde. No mais esses alunos com deficiência física acreditam que a interação social e a participação nas atividades podem ser geradoras da inclusão.

Além disto, compreender as cognições desses alunos sobre suas habilidades sociais é um ponto de partida para futuras análises no contexto das habilidades sociais de alunos com deficiências física, já que, como foi observado nesta dissertação ainda existem poucas pesquisas neste campo teórico-prático que discutem sobre este assunto. Pois acredita-se que existe um campo muito amplo para ainda ser explorado. Cabe o cuidado nas pesquisas sobre as cognições ter uma postura reflexiva, pois acredita-se que as cognições refletem as ações e atitudes dos alunos com deficiência física. No entanto, não se pode inferir de forma generalizada que os resultados aqui obtidos são verdades únicas, pois aqui foram reveladas as cognições deste grupo. Diante disso, conhecer as cognições desses alunos pode servir de inspiração para outras pesquisas que tem como objetivo explorar o contexto das habilidades sociais e de alunos com deficiência.

O fato é que muitos estudos ainda são necessários para compreender os contextos que envolvem a construção das cognições, bem como saber como esses alunos interpretam, demonstram suas habilidades sociais no contexto escolar. Desta forma, é necessário buscar esforços e contribuições de outras áreas para ampliar os questionamentos que norteiam o contexto desta pesquisa. Pois, compreende-se que pesquisas como estas necessitam de constantes aprofundamentos teóricos. Desta maneira, verifica-se algumas considerações e aspectos que podem contribuir para o aprimoramento de pesquisas futuras, assim como, as contribuições e sugestões de aplicabilidade para o conhecimento aqui construído.

A respeito das limitações desta pesquisa, pode-se considerar a limitação do número de participantes, pois poucos alunos com deficiência física estavam de acordo com os critérios de inclusão, apesar do número de escolas visitadas representar quase a totalidade de escolas indicadas pela Secretária Municipal de Educação de Santarém. Ao abranger escolas Estaduais,

maiores seriam as possibilidades de ampliar o número de participantes e conseqüentemente, os discursos dos sujeitos coletivos e assim ampliam as cognições sobre as habilidades sociais. No que se refere à faixa etária selecionada pode-se considerar a limitação de que alguns alunos estavam com distorção idade/ano, pois o seguimento descrito nos critérios de inclusão desta pesquisa abrangia de 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e as idades de 11 aos 15 anos. Desta maneira, alguns que estavam no ano escolar requisitado estavam com idade acima do que se pretendia investigar.

Outra limitação encontrada foi o distanciamento das escolas, o que dificultou uma maior aproximação durante a pesquisa, de modo, que se percebeu que é de fundamental importância conhecer e estreitar laços interpessoais com os participantes da pesquisa. Pois, acredita-se que estreitamento favorece a interação pesquisador-participante. Infere-se que a partir dessa interação a pesquisa flui com mais facilidade e o público alvo – crianças e adolescentes - com deficiência física se sentiriam mais disponíveis e a vontade para participar.

As principais contribuições dessa pesquisa são: Ampliar o campo de investigação e o conhecimento de pesquisa que tem os alunos com deficiência física como participantes, principalmente aquelas que tem como foco de pesquisa as cognições sobre as habilidades sociais. Além disso, ainda no campo teórico, esta pesquisa tem grande contribuição para aquelas que usam o contexto escolar como um espaço investigativo, em especial, para a área da educação física escolar, contexto aqui utilizado como ambiente de vivência das habilidades sociais.

A segunda contribuição dá-se ao campo da atuação docente, em especial, na disciplina de educação física. Diante dos resultados obtidos, percebeu-se pelas cognições dos participantes que as habilidades sociais não fazem parte de uma proposta metodológica e pedagógica. Desta maneira, esta pesquisa vem mostrar que se faz necessário um delineamento e apreciação dessas habilidades no contexto escolar, pois como apontado por Del Prette e Del Prette (2017) a presença e o incentivo do uso de habilidades sociais no contexto escolar favorecem um melhor desenvolvimento socioemocional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, podendo reduzir o atraso escolar, assim como, a evasão. No campo da disciplina de Educação Física a promoção das Habilidades Sociais contribui para disseminar uma prática educacional inclusiva e de valorização do outro.

Portanto, a partir dessa pesquisa, se teve como objetivo contribuir para ampliação das discussões que permeiam as habilidades sociais, o aluno com deficiência física e a educação física inclusiva, de modo que ao se perceber a importância deste assunto, seja possível

vislumbrar novas cognições e reflexões sobre a atuação docente no contexto das habilidades sociais e da educação física inclusiva.

Quanto à aplicabilidade da pesquisa, vê-se nos contextos: familiar, da escola, para os professores de educação física e dos próprios adolescentes com deficiência física. O conhecimento aqui disponibilizado pode contribuir aos familiares para a autorreflexão a respeito das habilidades sociais e da interação social que esses adolescentes/alunos com deficiência física vivenciam no cotidiano escolar. O contexto escolar, como já ratificado, tem uma importante influência na vida desses alunos, pois acredita-se que a maneira que a escola conduz seu trabalho metodológico e pedagógico contribuem diretamente na apreensão de cognições a respeito da vida e, principalmente, das habilidades sociais. Desta forma, o espaço escolar deve possibilitar atividades e reflexões em seu cotidiano, que provoquem nesses alunos o interesse em desempenhar comportamento socialmente desejáveis e assim favorecer um espaço harmonioso e de interação social saudável.

A respeito da aplicabilidade nas aulas de educação física, esta pesquisa traz em seu viés teórico-prático a possibilidade de refletir sobre a prática docente e influenciar estes na elaboração de atividades que faça o uso de habilidades sociais e educativas de forma a suscitar nos alunos um repensar sobre suas atitudes e comportamento a respeito de suas habilidades sociais.

Quanto aos participantes dessa pesquisa, os alunos com deficiência física, a partir do conhecimento gerado podem ser influenciados a perceber e refletir sobre suas atitudes e desempenhos sociais expostos através de suas cognições. Pois como expressa Ribas Jr (2007), as cognições guiam as práticas. Dessa maneira, o envolvimento destes alunos na pesquisa pôde possibilitar um repensar sobre suas atitudes, pois em alguns momentos a pesquisadora presenciou a expressão de sentimentos, no qual, ocasionalmente, as lágrimas até escorriam quando percebiam e expressavam o quanto às vezes se sentiam sozinhos e excluídos das vivências escolares. Portanto, acredita-se que a partir dessas compreensões, esses alunos possam reduzir os comportamentos autoderrotista, de falta de motivação, e tomar atitude mais assertivas, de questionar os seus direitos sem desfavorecer o direito do outro e assim vivenciar e experienciar uma boa interação social com outros.

As possibilidades de outras pesquisas com alunos com deficiência física, com o foco nas cognições de suas habilidades sociais, são de suma importância para se construir um referencial consistente para as análises e discussão neste campo de pesquisa. Assim, acredita-se que os dados obtidos nesta pesquisa poderão contribuir para as áreas do conhecimento que aqui foram envolvidas, educação, educação física, psicologia e outras ainda que se interessam

na pesquisa sobre alunos com deficiência física, de forma a vislumbrar novas perspectivas ou reflexões críticas sobre o campo pesquisado.

Desta forma, como caminho futuro aponta-se a necessidade de outros estudos que busquem as cognições de alunos em outras faixas etárias, com outras deficiências e em outros contextos, pois assim acredita-se que esta reflexão será mais consistente e trará ao contexto educacional um olhar reflexivo sobre sua atuação nos aspectos socioemocionais e inclusivo para com este público. Isto é ratificado por Bronfenbrenner (2012) pois acredita que os contextos possuem papel influenciador direto no desenvolvimento humano, assim quando as pesquisas avançam por diversos contextos, mais resultados consistentes podem ser gerados e enriquecer o campo de estudo aqui pesquisado. Portanto, sugerem-se pesquisas que contemplem outras faixas etárias, escolas públicas estaduais ou particulares, espaços não escolares formais que atendam diferentes deficiências que possam trazer resultados comparativos para este estudo. Além de estudos incluam também dados de observação do desempenho do professor e dos alunos com deficiência física.

Entretanto, a realização desta pesquisa de cunho educacional e psicológico perpassou por alguns desafios. Um desses desafios foi encontrar o público requisitado nos critérios de inclusão da pesquisa, pois exigia-se que este estivessem inclusos nas aulas de educação física, o que reduziu bastante a população de participantes e, conseqüentemente, fazendo com que a pesquisadora dispusesse de tempo e articulação para a pesquisa de campo, tendo que visitar várias escolas da cidade. Apesar da SEMED-Santarém disponibilizar uma lista de escolas que tinha alunos com deficiência física, isso que não representava que estes alunos estavam inclusos nas aulas de educação física, contexto social requerido pela pesquisadora. Outro desafio encontrado foi traçar estratégias metodológicas que abarcassem o objetivo da pesquisa, pois é importante entender que ao se pesquisar cognições de alunos com deficiências alguns entraves metodológicos podem ser encontrados, como por exemplo, a timidez e expor sentimentos diante de alguém alheio a sua vida. Desta maneira, a pesquisadora buscou traçar estratégias metodológicas adequadas que permitissem a coleta de dados fidedignas para elaboração dos DSCs.

Outro desafio refere-se ao campo teórico, em especial, no contexto da Educação Física, pois pesquisar os alunos com deficiência física a partir do olhar das cognições e de suas habilidades sociais revelou que esta disciplina está aquém da promoção e desenvolvimento de estratégias para o uso de habilidades sociais. Desta maneira, vislumbra-se que a partir dessa pesquisa, outros olhares críticos possam estar voltados para essas discussões. Portanto, é importante conhecer as cognições dos alunos com deficiência para

depois conseguir socializá-las de forma a contribuir com novas reflexões para benefício e desenvolvimento deste público-alvo. Para tanto, a pesquisa representou um grande acréscimo aos estudos relacionados às pessoas com deficiência e a produção de conhecimento científico na área da psicologia e da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- AAIDD – AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability**. 2011. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 14 ago. 2011
- ADAMS, R.; DANIEL, A.; McCUBBIN, J. **Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.
- AGUIAR, J. S. de; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- ALMEIDA, M. S. **Educação Física Escolar e a inclusão de alunos com deficiências**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- ALVES, M. L T. **O aluno com deficiência visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo**. 2013. 77 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- AMARO, L. de C. P. **Habilidades sociais relevantes para alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo a avaliação do professor**. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- ANGÉLICO, A. P. Estudos descritivo de habilidades sociais de adolescentes com Síndrome de Down. 2004. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004
- ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995.
- _____, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARANTES, A. C. História da educação física escolar no Brasil. **Revista Digital - Buenos Aires**, v. 13, n. 124, set. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1997. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. da P.; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 271-282, abr./jun. 2009.

BATISTA, M. W.; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 233-242, 2002.

_____.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 2002, 7(2), 227-235. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>. Acessado em: 20 mar de 2019.

BONATO, N. A. M. **Inclusão escolar**: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.131, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: MEC, 1994a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b (Série Livro).

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>. Acesso em: 10 de jun. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Elaboração de Rosana Maria Tristão e Ide Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **LBI**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas do Senado Federal, 2017. 58 p.

_____. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acessado em: 20 de mar, 2019.

BRACHT, V. **Aprendizagem social no esporte**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CABALLO, V. E. **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2007.

CABALLO, V. E.; IRUTIA, M. J.; SALAZAR, I. C. Abordagem cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: LACCOS, UFSC, 2013b.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARMO, A. A. Aspecto Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Deficiência. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011a. 15 p. 1 v. (Inclusão e deficiência).

CARMO, A. A. Atividades Físicas Inclusivas. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011b. 7 v. 53 p. (Inclusão e deficiência).

CARMO, A. A. História, inclusão e diversidade humano. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011c. 8 v. 13 p. (Inclusão e deficiência).

CARNEIRO, R. S.; FALCONE, E.; CLARK, C.; PRETTE, Z. D.; PRETTE, A. D. Qualidade de Vida, Apoio Social e Depressão em Idosos: Relação com Habilidades Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20. n. 2, p. 229-237, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, Katharina E. A.; PEDROSA, Maria Isabel Maria; COELHO, Teresa. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a15.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abril, 2008.

COSTA, C. S. L. da. **Um estudo de caso com uma criança cega e uma vidente (gêmeas idêntica): habilidades sociais das crianças, crenças e práticas educativas da mãe**. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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

CUNHA JUNIOR, C. F. F. História da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Colégio Pedro Segundo. **Revista Digital - Buenos Aires**, v. 13, n. 123, ago. 2008.

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, H. de A. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z A. P. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

_____. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção.** Ed: Alínea. Campinas, SP. 2003.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças: (SMHSC-Del-Prette).** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

_____. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação.** São Carlos: UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P; NASCIMENTO, V. F. do. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 37-53, mai./ago. 2007a.

_____; BATTISTELLI, Gisele; MEDEIROS, Juliana; APELLANIZ, Amanda. A formação e prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: CBCE, 2007b. Disponível em: <www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Educação Profissional e Trabalho para Pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla: Plano Orientador para Gestores e Profissionais.** Brasília: Fenapaes, 2007.

FERREIRA, E. L.; BARRETO, M. A. Práticas Corporais Inclusivas. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência.** 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. 4 v. 59 p. (Inclusão e deficiência).

FERREIRA, E. F. **Habilidades sociais e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal.** 2014. 266 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.

FUMO, V. M. S.; MANOLIO, C. L.; BELLO, S.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em habilidades sociais: estudo bibliográfico. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, Campinas-SP, v. 11, n. 2, p. 246-26, 2009.

GARRIDO, M. V.; AZEVEDO, C.; PALMA, T. Cognição social: fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. **Psicologia**, Lisboa, v. 25, n. 1, p. 113-157, 2011.

GENOFRE, G. A. M. **A inclusão social e laboral da pessoa deficiente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-25102016-141545/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. Adm. Empres**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GOMIDE, P.I.C. Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. 21-60. Ed: Alínea. Campinas, SP. 2003

GOODNOW, J. J. P. Ideas, Actions, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. **Child Development**, v. 59, n. 2, p. 286-320, abr. 1988.

GORGATTI, M. G. **Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. 189 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-18042007-135446/pt-br-php>>. Acesso em: 15 set. 2017.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicadas as habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRUN, T. B. Habilidades sociais em portadores de câncer de estômago. **Estud. psicol.** [online], Campinas. v. 23, n. 2, p. 151-158. 2006. ISSN 0103-166X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000200005>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

HASSAMO, I. C. S. **Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental**. 2009. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Santarém - População**, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

KAWASHITA, I. M. S. **Deficiência intelectual e educação física escolar**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Depoimentos e Discurso: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

LELLIS, I. L. **Cognições parentais: metas e estratégias de socialização econômica.** 2013. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LEME, V. B. R.; DEL PRETTE; Z. A. P.; KOLLER, S. H. DEL PRETTE, A. (2015). **Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: Análise e perspectivas.** *Psicologia & Sociedade (Online)*, 28(1), 181-193.

LEME, M. I. da S.. Resolução de conflitos Interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e crítica.* 2004.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve Histórico da Educação Física e suas Tendências atuais a partir da Identificação de Algumas Tendências de Ideais. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 1. sem. 2005.

MANOLIO, C. L. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar 2009

MARQUES, A. E.. **Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar.** São Carlos: UFSCar, 2013. 124 p.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, A., DEL PRETTE Z. A. P. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MATURANA, R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 203p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLER, V. A.; TESCHE, L. **Vivências corporais de pessoas com deficiência física.** *Visão Global, Joaçaba,* v. 10, n. 1, p. 61-84, jan./jun. 2007. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/476/221>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** v. 22, n. 57, mai./ago. 2010.

MILLER, S. A. Parents`biliefs about children`s cognitive development. **Child development,** v. 59, p. 259-281, 1988.

MINETTO, M. de F. J. **Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico.** 2010. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação,** n. 7, jan./dez. 2008.

MIRON, E. M. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado**: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar. 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MORAES, F. C. de C.. **Educação física escolar e o aluno com deficiência**: um estudo da prática pedagógica de professores. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000882016>>. Disponível em: 20 set. 2017.

MOREIRA, A. F.; BORGES, O. Bases para um referencial teórico sobre o fenômeno da cognição ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jul. 2006. ISSN 1984-9605. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172006080103>>. Acesso em 10 set. 2017.

NEUFELD, C. B.; STEIN, L. M As bases da psicologia cognitiva. **Revista da Saúde – URCAMP**, v. 3, n. 2, jul./dez. 1999.

OLAZ, F. O. Contribuições da teoria Sócio-Cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORLANDO, P. D'A.. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, M. F. L.. **Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência**: um estudo em psicologia da educação. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, J. T. A. **Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

PACHECO, J. T. B.; TEXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 117-126, mai./ago. 1999.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, M. F.; Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research** Fall, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G., AMARANTE, C. L. D.; PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. A. P. D. Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 407-414, 2006.

PINTO, A. da C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (Ed.). **Educação, cognição e desenvolvimento**: Textos de psicologia educacional para a formação de professores. Lisboa: Edinova, 2001. p. 17-54.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. D`O. de P.. Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas: guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

RIBAS JR., R. de C. **Cognições de mães brasileiras acerca da paternidade e do desenvolvimento humano**: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. 2002. Tese (Doutorado)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBAS JR., R. de C; MOURA, M. L. S. de; BORNSTEIN; M. H. Cognições maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.** v. 17, n. 1, p. 104-113, 2007.

RODRIGUES, M. C.; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F. R. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em estudo*, Maringá v.15, n. 4, p. 831-839, ou/dez. 2010. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a18.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. da P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria em baseadas habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. dos S.; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 737-750, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SALAMUDDIN, N; HARUN, M. T. Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 9, p. 223-227, 2010.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, out. 2005.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, Sílvia Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 4 v. (Coleção Questões da Nossa Época).

SANTOS, M. P. dos. Inclusão em educação: algumas interfaces. 2009. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ARTIGO%20GERAL%20INCLUSAO%20E%20INTERFACES.pdf>. Acessado em 20 mar. 2019.

SASSAKI, R. K. **Como Chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

SASSAKI, R. K. Educação inclusiva: Princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. 1 v. 15 p. (Inclusão e deficiência).

SCHOENFELDT, B. K. Técnicas projetivas e expressivas. Os Três Personagens: um novo teste projetivo. **Arq. Brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 67-89, out./dez. 1979.

SEABRA JÚNIOR, L.. **Educação física e inclusão educacional**: entender para atender. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R. C. O. da. **Habilidades sociais no âmbito da educação física**: um estudo bibliográfico. 2008. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2008.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008. SOUZA, Joslei Viana de. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. 136 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, P. A. de. Elegibilidade e inclusão pelo esporte adaptado e paraolímpico In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. 210 p. (Inclusão e deficiência).

SOUZA, D. P. de. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência**: Estudo de Caso do Projeto Curupira. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SOUZA, L. da C. **Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA**: A inclusão escolar de pessoas com deficiência. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 12, n. 2, ago. 2009. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6436/5461>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

TEIXEIRA, M. C. Andrade. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 2010a. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, A. C. B. **Deficiência em cena**: O corpo deficiente entre criações e subversões. **O Mosaico – Rev. Pesquisa em Artes/FAP**, Curitiba, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2010b. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/mosaico_3/DEFICIENCIA_EM_CENA_O_CORPO_DEFICIENTE.pdf>. Acesso em 23 set. 2017.

TOLOI, G. G; SOUZA, A. W; SOUZA, T. H. F. de. Análise do desempenho social e da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 18, n. 2, p. 207-220, jul./dez. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, I. B. Atividades e Esportes Inclusivos para Pessoas com Deficiência Física. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. 4 v. 59 p. (Inclusão e deficiência).

VIEIRA, E.P. P. Neurociências, Cognição e Educação: Limites e Possibilidades na Formação de Professores. **Revista Práxis**, v. 4, n. 8, ago. 2012.

VIGOTSKY, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VOSS, R. R. Cognição e formação docente: bases epistemológicas para uma didática complexa. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, p. 313-331, out. 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome do Aluno (a): _____

Data de nascimento: ____/____/____

Nome do pai _____

Nome da mãe _____

Telefone para contato: _____ e-mail: _____

Ano ou série de escolaridade: _____

Obs: (coloque um X na resposta correspondente)

1) Qual o meio de transporte utilizado no percurso residência escola?

- Nenhum, a pé ou bicicleta
- Carona
- Transporte coletivo escolar (ônibus escolar, ou transporte público)
- Carro ou motocicleta próprio

2) A criança ou adolescente possui problemas de saúde ou é portador de alguma necessidade especial ou deficiência?

- Sim. Qual ? _____ () congênita () adquirida
- Não

3) Quais são as implicações sociais, econômicas e acadêmicas decorrentes desta necessidade especial ou deficiência?

4) Que profissionais acompanham a criança ou adolescente?

- Educadora de Ensino Especial
- Fisioterapeuta
- Psicólogo
- Professor de Educação Física
- Terapeuta Ocupacional
- Outro(s) _____

5) Frequenta outra(s) atividade(s) extracurricular(es)?

- Sim
- Não

Caso frequente, indique qual(ais) _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM HISTÓRIA PARA COMPLETAR

1. Em um outro dia a professora de educação física propôs a turma um jogo de vôlei, e todos formaram suas equipes e você ainda não havia chegado na quadra. Percebeu que a atividade daquele dia era a que você mais gostava, no entanto não tinha nenhuma equipe. Como você faria para entrar em alguma equipe?
2. Em uma atividade de queimada ou mata-no-meio um colega de sua equipe foi queimado, segundo a regra do jogo ele tem que ir para o campo dos queimados, mas percebendo que você tem dificuldade de se movimentar o colega pede para você substituí-lo no campo dos queimados. O que você pensa sobre a atitude de seu colega? E como você agiria?
3. Em um outro dia em que a atividade era vôlei, você foi o único que não conseguiu entrar em nenhuma equipe. Então você recorreu a sua professora. Conhecendo sua professora de que modo ela solucionou essa questão para você poder participar?
4. Um grupo de amigos estava jogando pega-varetas, e um dos seus colegas passou pegando o jogo sem pedir aos colegas que estavam usando. O que você pensa da atitude do colega?
5. Um grupo de amigos estava jogando pega-varetas, e um dos seus colegas passou pegando o jogo sem pedir aos colegas que estavam usando. Se fosse você que quisesse o brinquedo como agiria?
6. Um grupo de amigos estava jogando pega-varetas, e um dos seus colegas passou pegando o jogo sem pedir aos colegas que estavam usando. De que maneira sua professora resolveria esse problema?
7. Uma das atividades das aulas de educação física propostas pela professora é o seminário sobre capacidades físicas. Você e sua equipe ficaram com o tema força. E um de seus colegas adora falar na frente e não sente nenhuma dificuldade para isso. Mas sua melhor amiga apresentou com dificuldade e ele sentiu que ela estava com problemas para continuar falando e quis ajudá-la. Assim que ela parou de falar ele buscou reforçar o que ela tinha esquecido de explicar. O que você pensa sobre isso?
8. Em um outro dia de atividades práticas nas aulas de educação física, em que o conteúdo do dia é futsal, mas você não tem muita habilidade nesse esporte, mesmo por que você tem dificuldade de se locomover. No entanto seu melhor amigo lhe incentiva a participar e diz que estará do seu lado e vai lhe ajudar nas bolas difíceis. O que você pensa sobre a atitude de seu amigo?

9. De que maneira a professora busca lhe ajudar em participar de atividades que tem dificuldade em se locomover?
10. Você não está em um dia muito legal. Não se sente bem para participar das atividades das aulas de educação física. E sua professora percebe isso. De que modo você acha que ela agiria com você?
11. Vocês estão todos correndo na aula de educação física e você de repente cai. O que seus colegas costumam fazer e como você gostaria que seus colegas fizessem?
12. Em uma dinâmica sobre amizade a professora pede para todos escolherem um colega e através de um desenho falar sobre suas qualidades e defeitos. O que você pensa sobre essa atividade e como você expressaria sua amizade por alguém?
13. Você está participando das atividades da aula de educação física, e hoje é corrida, mas você tem dificuldade para se locomover rápido. Mas a professora pediu para mesmo assim você realizar a tarefa. O que pensa sobre a atitude da professora?
14. A professora propôs a sua turma uma atividade de grupo, mas disse que cada um no grupo teria uma tarefa a cumprir. Esta atividade era de pesquisa sobre jogos e brincadeiras antigas. E cada grupo deveria ter um líder para distribuir e cobrar as tarefas do restante do grupo. Você pensa que poderia ser o líder do seu grupo?
15. No retorno da pesquisa a professora pede ao líder do grupo, que é você, para apresentar o trabalho na frente de todos da turma. O que você acha sobre isso?
16. Em uma atividade prática de jogo, um de seus colegas empurra o outro e ele cai e se machuca, conseqüentemente começa uma briga. O que você pensa disso?

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação – Ufopa, que será realizada pela discente Sueley Carvalho Costa, com orientação da Professora Dra. Irani Lauer Lellis. A pesquisa tem como título: “Aluno com deficiência física incluso nas aulas de educação física: cognições sobre habilidades sociais”. O objetivo é investigar as cognições, ou seja, saber o que você pensa sobre as suas habilidades sociais e como você percebe-as nas aulas de educação física

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é saber qual a importância dessas habilidades sociais para você e como elas interferem no seu processo de desenvolvimento dentro das aulas de educação física. A sua participação poderá contribuir para possibilitar um repensar sobre a prática pedagógica para os que atuam na área da educação física escolar e assim propor a partir das entrevistas um pensar crítico e reflexivo para as habilidades sociais.

Para este estudo, será(ão) adotado (s) o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas gravadas e análise descritiva, além de um questionário sociodemográfico. Os dados serão discutidos em uma dissertação de mestrado, a qual será apresentada para uma banca avaliadora e para a comunidade acadêmica, que poderá ser acessada por você. O trabalho final estará disponível no acervo físico e digital da Universidade Federal do Oeste - Ufopa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar **não** acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Esta pesquisa passou pela aprovação de um comitê de ética. O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem,

debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. Caso seja necessário, você também poderá obter informações sobre esta pesquisa no comitê de ética da Universidade do Estado do Pará.

Seu nome e o material coletado não serão liberados sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no banco de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará, no setor de pós-graduação e com os pesquisadores responsáveis, por um período de cinco anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) menor

Eu, Sueley Carvalho Costa, RG 4792013, e Irani Lauer Lellis, RG:2441481, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “O aluno com deficiência física: cognições sobre vivências corporais na Educação Física”, declaramos cumprir o compromisso ético exigido pela Resolução 466/12 do CNS e de confidencialidade e sigilo.

Sueley Carvalho Costa

Pesquisador responsável

Irani Lauer Lellis

Pesquisador responsável

Santarém, _____ de _____ de 20__

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP – UEPA
Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida CEP: 68040-090 – Santarém-PA
Telefone: 93 3512-8013 email: cepuepa@outlook.com
Orientador(a) Responsável: Irani Lauer Lellis
Endereço: Vila Planalto
Pesquisador(a) responsável: Sueley Carvalho Costa
Endereço: Avenida Tropical, 1083 Santana - Santarém (PA) - CEP: 68010420
Fone: (93) 992178816 / E-mail: sueleycarvalho@gmail.com

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação-Ufopa que tem como título: “Aluno com deficiência física incluso nas aulas de educação física: cognições sobre habilidades sociais”. O objetivo é investigar as cognições de alunos com deficiência física sobre as habilidades sociais nas aulas de educação física do 6º ao 9º ano, inclusos nas escolas públicas municipais da área urbana de Santarém.

Caso você autorize, seu filho irá participar de uma entrevista. As entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora. A entrevista somente será gravada mediante autorização. Ao final, os dados serão discutidos em uma dissertação apresentada para uma banca avaliadora e para a comunidade acadêmica, que poderá ser acessada pelos participantes da pesquisa. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. A recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Apesar disso, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para possibilitar um repensar sobre a prática pedagógica para os que atuam na área da educação física escolar a respeito de práticas segregadoras e de seletividade, propondo a partir das entrevistas um pensar crítico e reflexivo sobre a inclusão.

As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora Sueley Carvalho Costa, (93) 992178816, sueleycarvalho@gmail.com, informa que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado do Pará, localizado na Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida CEP 68040-090 – Santarém-PA. Contatos: Telefone 93 3512-8013. e-mail: cepuepa@outlook.com

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Assinatura do responsável

Eu, Sueley Carvalho Costa, RG 4792013, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “O aluno com deficiência física: cognições sobre vivências corporais na educação física”, declaro cumprir o compromisso ético exigido pela Resolução 466/12 do CNS e de confidencialidade e sigilo.

Sueley Carvalho Costa

Pesquisador responsável

Santarém, _____ de _____ de 20__

APÊNDICE E – EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO

Respostas	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
M: eu poderia fazer assim. É se eu ainda não tivesse chego na quadra, poderia tipo, tem algumas equipes sobrando, não ia ser só aquelas equipes, <u>então poderia chamar alguns colegas e formar minha equipe.</u>	então poderia chamar alguns colegas e formar minha equipe.	Procura estratégias para participar A	Utiliza de comunicação para participar
A1: <u>eu não ia entrar ia ficar sentada olhando é.</u> Porque, tipo assim, <u>eu venho as vezes eu participo, não participo assim com as pessoas.</u> Eu pego uma bola uma bola e tipo assim eu não gosto de participar bem e jogar não.	eu não ia entrar ia ficar sentada olhando é eu venho as vezes eu participo, não participo assim com as pessoas	Não gosta de participar B	Sentimento de exclusão
K: <u>pedia pra um colega sair um pouco.</u>	pedia pra um colega sair um pouco	Procura estratégias para participar A	Utiliza de comunicação para participar
A2: Bom <u>eu falaria com a professora e ela veria alguma possibilidade de me encaixar.</u>	eu falaria com a professora e ela veria alguma possibilidade de me encaixar.	Recorreria ao professor para participar C	O professor auxilia na inclusão
D: <u>peço pro professor me colocar e vê se dá pra ele me colocar, se não eu fico fora.</u>	peço pro professor me colocar , se não eu fico fora.	Recorreria ao professor para participar C	O professor auxilia na inclusão
Discursos:	A: Então poderia chamar alguns colegas e formar minha equipe. Ou pedia pra um colega sair um pouco	B: Eu não ia entrar ia ficar sentada olhando. É eu venho as vezes, eu participo, não participo assim com as pessoas.	C: Eu falaria com a professora e ela veria alguma possibilidade de me encaixar. Se não eu fico fora

ANEXO A – TABELA DE SASSAKI

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos.</p> <p>Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos ...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959 A, de 19/9/60).</p>	<p>“os inválidos”. O termo significava “<u>indivíduos sem valor</u>”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.</p> <p>Outro exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (<i>Diário Popular</i>, 21/4/76).</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.</p> <p>Outros exemplos: “Servidor inválido pode voltar” (<i>Folha de S. Paulo</i>, 20/7/82). “Os cegos e o inválido” (<i>IstoÉ</i>, 7/7/99).</p>

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>Século 20 até ± 1960.</p> <p>“Derivativo para incapacitados” (<i>Shopping News</i>, Coluna Radioamadorismo, 1973).</p> <p>“Escolas para crianças incapazes” (<i>Shopping News</i>, 13/12/64).</p> <p>Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“os incapacitados”. O termo significava, de início, “<u>indivíduos sem capacidade</u>” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “<u>indivíduos com capacidade residual</u>”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes” que significava “<u>indivíduos que não são capazes</u>” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.</p>	<p>Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em <u>todos</u> os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.</p>

<p>De ± 1960 até ± 1980.</p> <p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (<i>Shopping News</i>, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae.</p>	<p>“os defeituosos”. O termo significava “<u>indivíduos com deformidade</u>” (principalmente física).</p> <p>“os deficientes”. Este termo significava “<u>indivíduos com deficiência</u>” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p>“os excepcionais”. O termo significava “<u>indivíduos com deficiência mental</u>”</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria.</p> <p>Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>
---	--	--

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>De 1981 até ± 1987.</p> <p>Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das <u>Pessoas Deficientes</u>” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “<u>pessoas deficientes</u>”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.</p>	<p>“pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, <u>nunca mais</u> se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a <i>Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades</i>, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.</p>

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>Mesma época acima.</p> <p>Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.</p>	<p>“peças especiais”. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “peças com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p>	<p>O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às peças com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das peças que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p>
<p>Em junho de 1994.</p> <p>A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência.</p>	<p>“peças com deficiência” e peças sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.</p>	<p>O valor agregado às peças é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.</p>
<p>Em maio de 2002.</p> <p>O Frei Betto escreveu no jornal <i>O Estado de S.Paulo</i> um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE.</p> <p>Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade.</p> <p>O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.</p>	<p>“portadores de direitos especiais”. O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar peças que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, peças que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as peças com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das peças com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.</p>	<p>Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta.</p> <p>A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: <i>Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...</i>, <i>A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor ...</i>, <i>A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje ...</i> 2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”. <p>Norma: Toda sigla com mais de 3 letras, pronunciada como uma palavra, deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.</p>

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>De ± 1990 até hoje e além.</p> <p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p> <p>A relação de documentos produzidos nesses eventos pode ser vista no final deste artigo.</p>	<p>“pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.</p>	<p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <p>1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e</p> <p>2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.</p>

ANEXO B - FOLHA DE ACEITE DA PLATAFORMA BRASIL

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer 2.715.393

Considerações Finais a critério do CEP:

Os pesquisadores devem apresentar a este CEP relatórios parciais informando sobre o andamento desta pesquisa, assim como devem apresentar um relatório final, informando os principais resultados obtidos ao final desta investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1052463.pdf	20/05/2018 21:49:18		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.docx	20/05/2018 21:47:45	SUELEY CARVALHO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMA.docx	16/02/2018 16:23:19	SUELEY CARVALHO COSTA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOPROJETO.docx	16/02/2018 16:21:16	SUELEY CARVALHO COSTA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	10/01/2018 22:24:40	SUELEY CARVALHO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	10/01/2018 22:23:25	SUELEY CARVALHO COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 15 de Junho de 2018

Assinado por:
Rodrigo Luis Ferreira da Silva
(Coordenador)

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1390
Bairro: Aparecida CEP: 68.040-000
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)3512-8012 Fax: (93)3512-8000 E-mail: cepuepa@outlook.com