



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desporto
Curso de Especialização em Atividade Física Desempenho
Motor e Saúde
Linha Atividade Motora Adaptada



Artigo – defesa especialização

A inserção da atividade física no cotidiano da criança com deficiência física – perspectiva do contexto familiar

Acadêmica:
Renata Matheus Willig
Orientadora:
Luciana Erina Palma

A inserção da atividade física no cotidiano da criança com deficiência física – perspectiva do contexto familiar

Renata Matheus Willig^{*}
Luciana Erina Palma^{**}

Resumo

Este estudo tem como objetivo verificar a inserção da atividade física no cotidiano da criança com deficiência física, a partir da perspectiva dos pais e filhos. De modo que o grupo foi composto por uma criança do sexo feminino com deficiência física do tipo congênita e seus pais. Para desenvolvimento do estudo utilizou-se como instrumentos dois modelos de questionário com os pais e uma entrevista-semiestruturada com a criança. O 'Questionário 1', respondido pela mãe, tinha como intuito conhecer a realidade através dos tópicos: dados de identificação da criança, escola, lazer, férias e atividade física. Enquanto o 'Questionário 2', respondido individualmente pelo pai e pela mãe, buscava corroborar e complementar o primeiro assim como a entrevista. Esta aplicada a criança com roteiro estabelecido com mesmos tópicos que os questionários. Assim foi possível identificar que a atividade física encontra-se presente no cotidiano da criança com deficiência física, tanto no momento de férias, lazer, escola e atividades extras. Além de demonstrar a importância dos pais para uma relação de naturalidade com a deficiência e oportunidade de vivências infantis ativas, colaborando para a formação de hábitos de vida ativo.

Palavras-chave: Deficiência Física, Criança, Atividade Física.

Abstract

This study has as purpose to check physical activity insertion in children with physical disability in daily tasks, through the parents and child's perspective. Therefore, the group comprised a congenital physical disabled child, female gender, and her parents. In order to develop this study we used as instruments two models of questionnaires with parents and a semi-structured interview with the child. The 'Questionnaire 1,' was applied to the mother, with the goal to know the reality through topics: child identification data, school, leisure, vacation and physical activity, while the 'Questionnaire 2' was answered individually by the father and by the mother, and targeted to corroborate and complement the first as well as the interview. The interview applied to the child had established a roadmap with the same topics as the questionnaires. Thus, was possible to identify that the physical activity can be found in physical disabled child's everyday life, as well as in vacation, leisure, school and other activity moments. In addition, the research aimed to demonstrate the parents' importance towards a natural relationship with the disability and the opportunity of active experiences in childhood, contributing to the formation of an active lifestyle.

Key-words: Physical Disability, Child, Physical Activity.

Introdução

A área da saúde está preocupada em aumentar a prática de atividade física por pessoas com e sem deficiência. Uma vez que a reconhece como instrumento importante para a manutenção do bem estar físico, da saúde e qualidade de vida das pessoas por apresentar

^{*}Especialista Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde e Educação Física Escolar pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{**}Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

benefícios físicos, psicológicos e emocionais as pessoas com deficiência (FERREIRA, ET AL, 2011; JOHNSON, 2009; SCHÜTZ; BURGOS, 2011).

Atividade física é definida por inúmeros autores em diferentes perspectivas, como por exemplo: qualquer movimento corporal produzido por músculos e que resulta em gasto energético acima dos níveis normais de repouso (MCARDLE; KATCH; KATCH, 1998) ou qualquer atividade que aumente a respiração e os batimentos cardíacos, como ir para escola a pé, jogar com os amigos, atividades escolares, praticar esportes (PROCHASKA; SALLIS; LONG, 2001).

Apesar da importância atribuída à atividade física, os estudos na área da promoção da saúde ainda encontram-se centrados as pessoas, adultas, com deficiência. Entretanto, estes conhecimentos podem ser transferidos às crianças, isto porque, a atividade física, apesar dos tímidos estudos, tem-se mostrado positiva para crianças e jovens com deficiência em aspectos pessoais como auxiliar a lidar com a deficiência, ao proporcionar melhoria na capacidade aeróbica, mobilidade, força muscular, além de efeitos favoráveis a autoestima (RINTALA, ET AL, 2011).

Desta forma os estudos também apresentam divergência entre os níveis de atividade física entre as pessoas com e sem deficiência. Visto que as pessoas com deficiência estão menos envolvidas em atividades físicas, sejam elas sustentadas ou vigorosas. Assim ocasionando maior índice de sedentarismo e consequências como ganho de peso, diabetes tipo2, lazer passivo, quando comparados às pessoas sem deficiência (JOHNSON, 2009; RINTALA, ET AL. 2011).

Segundo Diehl (2008) a pessoa com deficiência física, é aquela que apresenta um “comprometimento para realização de padrões motores esperados” (p. 92). E pode ser classificada como do tipo congênita, quando existente desde o nascimento do indivíduo, e adquirida quando no decorrer de sua vida a pessoa sofre alguma lesão (DUARTE; WERNER, 1995).

Deste modo, Rintala et al. (2011) afirmar ser frequente os relatos de que crianças com deficiência física serem desencorajadas e excluídas por seus colegas de vivenciar atividades físicas. Isto porque movimentos como correr, saltar, chutar, arremessar, equilibrar, manipular podem ser afetados quando em uma criança com deficiência física. Sendo que este isolamento no início do processo escolarização poderá acarretar em um afastamento ao longo da vida, ao desfavorecer o estímulo das habilidades motoras, bem como o desenvolvimento da percepção do corpo, do espaço e do tempo, habilidades de domínio básico para o aprendizado motor e intelectual (NETO, ET AL, 2010).

Assim, é perceptível que as habilidades motoras e conseqüentemente as atividades físicas praticadas, além de benefícios no âmbito pessoal, são positivas para a socialização, já que brincadeiras e jogos em diferentes contextos como escola, comunidade, família, são vantajosos a promoção do aprendizado e responsabilidade social (GALLAHUE; OZMUN, 2005; RINTALA, ET AL, 2011).

Para Rintala, et al. (2011) o âmbito familiar também é significativo para a prática de atividade física das crianças, tendo os pais um papel fundamental na criação de um estilo de vida ativo na infância. Porque os familiares, em especial os pais, através da prática e sua reação quanto à participação em diferentes esportes, geram influencia “no desenvolvimento da identidade do esporte de seus filhos em uma idade adiantada” (ANDERSON, 2009, p. 430).

Sendo assim, a preocupação em estudar a prática de atividade física no contexto da criança com deficiência física vai ao encontro de pensar em garantir um desenvolvimento infantil adequado, a fim de oportunizar e promover um bem-estar físico e psicossocial na infância e ao longo da vida.

Portanto, este estudo tem como objetivo principal verificar a inserção da atividade física na vida da criança com deficiência física a partir da perspectiva da criança e de seus pais, através das experiências vivenciadas, por estas crianças, nos momentos da escola, lazer, férias, atividade física segundo visão da criança e seus pais.

Metodologia

O presente estudo é de caráter descritivo, definido por Santos (2001) como um levantamento sistemático do problema escolhido. Também caracterizada por uma pesquisa que

descreve determinada população ou fenômeno, lista as opiniões, bem como, o estudo das características entre o grupo (GIL, 1999).

Para realização do estudo, primeiramente foi contatada a 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria, para obter informações das escolas de ensino fundamental com alunos, com deficiência física, matriculados regularmente, formando-se assim uma lista com oito escolas. Em seguida contatou-se as escolas da rede Estadual para verificar quais escolas estavam nos critérios do estudo de possuir alunos com apenas deficiência física, matriculados e frequentando a classe regular de primeiro a quinto ano.

Deste modo, foi identificada apenas uma escola que apresenta uma aluna, de sete anos de idade, no primeiro ano, com deficiência física do tipo congênita. Sendo assim, o pesquisador contatou o responsável da escola para expor às intenções do estudo, assim como o esclarecimento das dúvidas e firmar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida foi agendada uma reunião na escola entre pesquisador e pais da criança em que foi apresentado o estudo, esclareceram as dúvidas, assinaram os TCLE quanto à participação dos pais e da filha e agendaram a entrevista.

Nesta mesma ocasião, após a concordância de ambas as partes, foram entregues os três questionários, primeira parte constituindo do instrumento do estudo. O 'Questionário 1' constituía de perguntas quanto: aos dados de identificação da criança, moradia, escola, lazer, férias e atividades extras; as quais foram respondidas de forma objetiva e descritiva pela mãe. Em relação ao 'Questionário 2', entregue um para o pai e outro para mãe, consistiu de perguntas acessórias ao questionário anterior, buscando com ele verificar, confirmar e complementar as informações obtidas com o 'Questionário 1', respondidos descritivamente por cada entidade.

A segunda parte do instrumento consistiu em uma entrevista semiestruturada destinada à criança. Segundo Gil (1999), este tipo de entrevista é uma técnica na qual o investigador apresenta-se frente ao investigado, fazendo-lhe perguntas a fim de obter dados sobre o objetivo investigado, além de ser uma forma de obter informações sobre o que "as pessoas sabem, crê, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou já fizeram, bem como acerca das explicações ou razões a respeito das coisas precedentes" (SELLTIZ ET AL., 1967, p.273 *apud* GIL, 1999, p. 117).

Também a entrevista semiestruturada foi eleita como parte do instrumento por permitir ao investigador alcançar liberdade e espontaneidade necessárias para a coleta das informações (Trivinos, 1987). Deste modo, não só possibilitou obter maior riqueza de detalhes na investigação, como oferece um momento mais agradável para uma criança que se encontra em situação incomum ao seu cotidiano.

Então, a entrevista desta pesquisa foi elaborada a partir de estudos como os de Ferreira, et al. (2011), Neto, (2010), Prochaska, (2001), bem como inspirada e guiada aos itens do questionário atribuído aos pais, englobando assim a área da atividade física e crianças com deficiência física. Desta forma, a entrevista estava organizada em sete tópicos principais, foram eles: 1. Dados de Identificação, 2. Questões diárias, 3. Questões sobre moradia, 4. Questões Escolares, 5. Questões sobre lazer, 6. Questões sobre Férias, e 7. Questões sobre atividades físicas.

Logo, durante a entrevista estiveram presente na sala o investigador, a criança e a mãe, presença esta solicitada pela entrevistada. Para gravação da mesma, foi utilizada uma câmera para filmagem e um gravador de áudio. A escolha pela utilização dos dois equipamentos foi estruturada pensando que a entrevista seria feita com uma criança e provavelmente as respostas aconteceriam de forma verbal e corporal, situação confirmada durante a gravação.

Primeiramente ocorreu uma explicação sobre como decorreria a entrevista e que necessitava ser gravada. Posteriormente, iniciou-se a coleta com os dois primeiros tópicos, porém para facilitar a interação entre pesquisador e entrevistada antecederam-se os questionamentos do âmbito escolar aos de moradia. Também, algumas vezes, foi imprescindível minuciar os questionamentos, além de fornecer breves explicações. Ainda, em alguns momentos a responsável não êxito em manifestar-se a fim de colaborar com a coleta, ao incentivar e relembrar acontecimentos.

Por conseguinte, ao término da entrevista os questionários foram recolhidos, para serem analisados conjuntamente com a gravação e filmagem. Salientando que a filmagem sustentou a base para a transcrição em virtude das expressões corporais ao invés do diálogo verbal em alguns momentos, sendo ratificada com a leitura da transcrição simultaneamente a gravação do áudio. Deste modo, após transcrição e leitura de todos os instrumentos foi feita análise dos dados através da criação de categorias, baseadas nos instrumentos.

Resultados e discussão

O grupo constitui-se de uma criança com deficiência física, do sexo feminino, com sete anos de idade. *Lulu*¹ foi diagnosticada ainda na gravidez como tendo mielomeningocele, uma má formação congênita em que a espinha dorsal e canal da espinhal não se fecham antes do nascimento. Por isso, sua deficiência física, nos membros inferiores faz com que necessite de órteses em ambos os pés para que possa caminhar independentemente, particularizado de um movimento balanceado em virtude de seu membro direito, mais especificamente joelho, orientar-se para fora quando em movimento.

Juntamente de *Lulu* fizeram parte do estudo seus pais. De modo que sua mãe (*mãe*), uma pessoa do sexo feminino e 31 anos de idade, assumiu a responsabilidade de responder o “Questionário 1”, tal como o “Questionário 2 – Mãe” e lembrando que esteve presente durante a entrevista. Enquanto o pai (*pai*), indivíduo do sexo masculino de 38 anos, respondeu o “Questionário 2 – Pai”. Esta família ainda é composta de mais duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino com oito e três anos de idade respectivamente.

Segundo alguns relatos da *mãe*, depois de alguns processos cirúrgicos e com grande disposição após muito questionar quando entraria na escola, *Lulu* teve neste ano a oportunidade de ingressar a escola. Frequentando de segunda à sexta-feira, no turno da tarde, o primeiro ano de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino.

Posto isto, para melhor análise dos dados foram criadas quatro categorias no estudo, são elas: categoria 1 - Escola, categoria 2 - Lazer, categoria 3 - Férias e categoria 4 - Atividade Física.

Categoria 1 – Escola

A primeira categoria é destinada a um dos principais ambientes no cotidiano de uma criança, a escola. *Lulu* frequenta o primeiro ano sendo o seu primeiro contato com uma escola, devido a uma série de cirurgias necessárias. Demonstrando que a escola vai além de um local para a alfabetização de uma criança, é também um dos primeiros contatos fora do vínculo familiar, é o contato com outras crianças, adultos, atitudes, experiências que servirão para o decorrer da sua vida.

Segundo Bersch e Machado (2007) desde a educação infantil as oportunidades de contato entre crianças de uma mesma faixa etária e a vivência de “brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo, espaço e afeto” são positivas para criar os alicerces da aprendizagem como auxiliar a criança com deficiência a experimentar-se, movimentar-se e perceber-se.

Corroborando com o exposto acima se encontram os resultados obtidos nos estudos. Através dos questionários e entrevista o período escolar de *Lulu* é caracterizado por sua participação ativa em todas as atividades, tantos nas de classe como recortar, escrever, pintar quanto nos momentos fora da sala de aula, ao brincar com os colegas de ‘pega-pega’, fantoches, ir à pracinha e até retornar a pé da escola. Evidenciando a variedade de experiências que esta criança está vivenciando.

Além do exposto acima, a brincadeira de Fantoche ao “contar história do Chapeuzinho Vermelho, João e Maria” (*Lulu*) ocupa um lugar interessante no cotidiano desta criança, pois segundo a mãe ir a biblioteca ler livros e brincar de fantoche é “uma alternativa divertida, já que ela não pode ficar correndo no recreio”. Para Nebrera (2009) esta relação de alcançar um

¹ *Lulu*- nome fictício utilizado para identificação da criança durante o trabalho.

desenvolvimento de autonomia, ao agir e comunicar-se no ambiente faz parte das prioridades do processo educacional para alunos com deficiência física.

Situação, de autonomia, encontrada também no “Questionário 2 – Mãe” quando indagada quanto à interação de sua filha com os colegas durante as atividades na escola, ela diz ser:

“Muito bom, os coleguinhos auxiliam a Gabriela quando necessário e também sempre chamam atenção dela a respeito das brincadeiras em que pode vir a se machucar, pedem para ela não correr”
– Mãe.

Ainda em relação à interação com os colegas e autonomia é interessante mencionar resposta do “Questionário 2 – Pai” para mesma questão, “Estive no início do ano conversando com os colegas dela pedindo para que me ajudassem a cuidar dela, expliquei suas limitações e todos cuidam dela e interagem muito bem” (*Pai*). Assim como nas duas respostas, as falas de *Lulu* em nenhum momento expressam qualquer sentimento de isolamento na escola. Relação positiva para uma instituição que deseja consolidar-se na inclusão, como aponta o estudo de Palma e Lehnhard (2012) que descreveram a participação de uma criança com Paralisia Cerebral nas aulas de Educação Física, encontrando a interação positiva de alguns colegas com a criança com deficiência física nas aulas.

Além da interação entre colegas é interessante salientar aqui a relação de colaboração entre escola e família, uma vez que a participação ativa dos pais é essencial neste processo de aprendizagem escolar da criança com deficiência (NEBRERA, 2009). Bem como a espontaneidade e explicações para a turma da criança que iriam compartilhar seus dias, fez com que a turma desvinculasse o foco a deficiência e o pré-conceito que geralmente se cria quando deparados com uma pessoa com deficiência (PALMA; LEHNHARD, 2010) para uma relação de compreensão e naturalidade entre a turma.

Quanto às aulas Educação Física de *Lulu*, uma vez na semana em dia específico, no horário regular, dirigida pela professora da turma. Acontecendo uma vez na semana em dia específico, no horário regular, para *Lulu* com duração de “*bastante tempo*”, e com a participação de toda turma nas atividades, que segundo os relatos de *Lulu*, Mãe e Pai, são respectivamente:

“A gente escolhe do que vai brincar e pede pra um colega se ele que também [...] Eu jogo bola. [...] um joguinho assim, que tem a metade uma garrafa, daí tu abre a acorda assim, e ele vai lá pro outro lado. [...] A gente pula corda. Um dia eu tentei pular, mas eu não consegui [risos]. Eu me enganchei toda na corda. [...]”- (*Lulu*).

“Jogos como futebol e vôlei e com brinquedos reciclados”- (*Mãe*)

“Ela corre muito, e joga vôlei dentro das suas limitações e como relatei é indescritível vendo as suas superações a cada dia”- (*Pai*)

Observando as atividades relatadas pelos pais ratificam-se as da filha, detectando a atividade física inserida nas aulas de Educação Física da *Lulu*. Felizmente, divergindo de narrativas que as crianças com deficiência participam de forma restrita das aulas de Educação Física, desfavorecendo então seu desenvolvimento físico, mental e atividade física ao longo da vida (Coates e Vickerman, 2010).

Portanto foi possível verificar que *Lulu* encontra um quadro propício para seu desenvolvimento infantil e com benefícios para sua vida, pois desfruta de atitudes positivas em relação à atividade física, desenvolvendo desde cedo suas habilidades através de jogos, brincadeiras, esportes, deslocamento a pé no retorno da escola (PROCHASKA; SALLIS; LONG, 2001; RINTALA; ET. AL, 2011).

Categoria 2 - Lazer

Na segunda categoria consideraram-se os questionamentos em relação ao tempo fora dos compromissos escolares. A formação deste grupo teve como pressuposto algumas definições de lazer como “conjunto de ocupações as quais o indivíduo entrega-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se [...]” (DUMAZEDIER, 1973, p.34) e “ como a cultura no tempo livre” (MARCELINO, 2000, p. 31).

A partir da entrevista e dos questionários, identificou-se que o momento de lazer de *Lulu* durante a semana é mais restrito a atividades dentro de cada e no pátio. Enquanto aos finais de semana tem atividades em casa e em outros ambientes, como ir à pracinha perto da sua casa com seu pai, mãe e irmãos “brincando nos três brinquedos que tem escorregador, balanço e gangorra, além de correr” (*Lulu*).

O dia-a-dia de *Lulu*, segundo ela, tem horários específicos após acordar, às nove horas olha televisão, seu pai prepara o almoço às dez horas e depois vai para escola. Ao retorna, primeiramente faz seus deveres da escola, depois assiste televisão ou joga no computador. Ela ainda relatou, sem definir o momento da semana, atividades como brincar de boneca com sua irmã, de pega-pega e esconde-esconde com os irmãos no pátio, porque “*tem mais espaço para correr*” (*Lulu*).

Segundo as respostas dos pais, seu cotidiano junto a *Lulu* consiste para Mãe em busca-la na escola, acompanha-la até às dezenove horas e após as vinte e três, pois durante este período encontra-se na faculdade. Enquanto o Pai está presente pela manhã e durante toda noite. Consoante a estes horários de convívio as respostas para as principais brincadeiras e locais de *Lulu* pelos seus pais foram:

“Normalmente sua brincadeiras acontecem dentro de casa. Com seus irmãos. Devido às limitações prefiro que ela sempre próxima de um adulto para cuidá-la, tenho receio que venha se machucar”- (Mãe).

“Em casa é na sala no seu quarto quando da é no pátio com suas bonecas com seu lep-top, com o caderno escrevendo e olhando filmes” – (Pai).

O discurso da Mãe apresenta uma atitude característica de proteção, interessante ressaltar no intuito de referir que a superproteção muitas vezes acaba por ser uma barreira para no cotidiano da criança com deficiência.

No estudo de Palma e Lehnhard (2012) dentro da escola acontecia uma superproteção por parte da professora temendo que o aluno viesse se machucar, pedindo para que seus colegas o ajudassem. Porém no contexto da *Lulu*, a situação é mais com intuito de zelar em virtude da cirurgia que fez quando criança, do que uma proteção excessiva a ponto de restringir atividades no momento de lazer e sua vantagem a melhoria no bem-estar, saúde, saída de casa, socialização e autonomia que as crianças com deficiência precisam (CARMO, 1994 *apud* HUNGER; SQUARCINI; PEREIRA, 2004).

Segundo Rintala, et al. (2011), por mais que o lazer em amplo tempo seja pertinente por fornecer oportunidades de intensificar a atividade física, ela ainda propicia ganho nas dimensões dos “hobbies passivos”² como assistir televisão e jogar computador.

No entanto é válido ressaltar que o contato com atividades passivas não podem ser visto apenas de forma negativa, pois o convívio com alguns programas transmitidos ou jogos de videogame aproximam os passatempos ativos. Através da televisão *Lulu* visualiza atividades de seu conhecimento e vivência, “*Eu vi futebol, eu vejo também uma coisa de cambalhota que tem que dar, também gosto de olhar vôlei*”, ou conhece outras como esta de “cambalhota”. E com sua vivência no videogame, “*um jogo de bicicleta. É uma competição, a gente escolhe um jogador e uma bicicleta e a gente vai*” (*Lulu*), ela contou entusiasmadamente que não conseguiu pedalar a motoca do seu irmão, mas agora consegue.

² Hobbies – atividades no momento de lazer, passatempo.

O compartilhamento deste jogo ultrapassa ainda mais a tela, assim como une a família. Atualmente estão em busca de conseguir adaptar um pedal para que *Lulu* possa andar de bicicleta. Corroborando novamente de que o prestígio dado pelos pais nas escolhas da criança em atividades ativas no momento de lazer salienta o significado para os próprios filhos por estas escolhas (RINTALA ET AL. 2011).

Categoria 3 – Férias

A terceira categoria é denominada Férias, enquadrando-se aqui, o período de férias da escola e emprego dos pais. Inicialmente este tópico não foi marcante na fala de *Lulu*, apenas apresentou alego gostar de brincar, olhar televisão, jogar no computador, passear com a mãe e o pai. Esta manifestação demonstra que os conceitos de férias pode ainda não estar bem concreto para *Lulu*, já que é a primeira vez em um ano letivo, conseqüentemente, o primeiro contato e diferença entre o período de aulas, compromisso que devem ser realmente cumpridos, e o período de férias, onde não se tem obrigações e responsabilidade com os afazeres escolares.

Sendo assim, a fim de colaborar e aprofundar mais a entrevista, indagou-se sobre o que faria nas férias de verão, pensando-se em talvez remeter melhor compreensão ou obter maiores informações sobre este período. Isto porque, normalmente, é a temporada mais reconhecida, seja pelo seu maior tempo ou oportunidade de atividades encontradas destinadas, realmente, as férias, como por exemplo, colônia de férias, ou propagandas que se referem ao período. Porém mesmo após a tentativa com as férias de verão não houve sucesso, sua mãe mencionou a palavra praia.

Isto posto pela mãe efetivamente surtiu efeito, lembrando que ela esteve presente na sala durante toda a entrevista a pedido de sua filha, pois *Lulu* expos acontecimentos na praia como brincar com a irmã de fazer castelo e bolo enquanto seu irmão destrói as construções, recordações acompanhadas de muito entusiasmo quanto pronunciadas. Não satisfeita e integrada à conversa, a mãe manifestou-se novamente, complementando que *Lulu*, não utiliza suas órteses na praia e como o pai precisa revezar-se para entrar um pouco com cada filho no mar, ela fica sozinha na beira do mar esperando a sua vez, momento mais uma vez expresso juntamente de sorriso por mãe e filha.

Maiores averiguações sobre o tópico férias decorreu através do ‘Questionário2’ o qual explorou no tópico férias, as atividades de *Lulu* no período assim como as atividades realizadas conjuntamente, mãe/pai e filha. Deste modo, no questionário da Mãe encontramos como atividades brincar com os irmãos, passeio, viajar para praia, cinema, pracinha, assistir televisão, jogar na internet e jogar videogame, tomar banho de piscina. Marcada como atividades conjuntas assistir televisão, caminhar, dançar e escutar música.

Enquanto no “Questionário 2 – Pai” foi apontado atividades como visitar a vó, cinema, praia, parque, pracinha, ler livros e histórias de princesas. Sendo as atividades conjuntas entre pai e filha comer sorvete, ir à igreja, visitar amigos e parentes. Com estes discursos verificou-se que as principais atividades lembradas e mencionadas por *Lulu* enquadram-se na dos pais, demonstrando conhecerem as atividades de sua filha assim como interagirem com ela em diferentes atividades.

Outras questões relativas às férias como idas a clubes e conhecimento de colônia de férias foram indagadas. Obtendo unanimemente, pelas três pessoas, não frequentarem clube. Contudo o mesmo não ocorreu à Colônia de férias, esta é desconhecida pelo Pai e *Lulu*, mesmo depois de uma breve explicação para certificação do desconhecimento. Enquanto no questionário da Mãe mencionou existir uma na cidade, até mesmo nomeou-a, mas afirmou que *Lulu* nunca frequentou.

Pela descrição quanto às férias é interessante focar a questão da importância da família na vida da criança com deficiência, pois, felizmente, é possível verificar que esta família não colabora com o quadro preocupante dos apontamentos de Sá e Rabinovich (2006), pois é uma família que se possibilita “viver o universo de experiências normais” (p.76), propiciando a autonomia e permitir de variadas experiências a toda família.

Assim, é perceptível que desfrutar de diferentes ambientes e atividades no período de férias, através das diferentes experiências e habilidades motoras desempenhadas nos distintos ambientes auxiliam na criação do repertório motor de uma criança. Propiciando, mais uma vez, a

criança com deficiência reconhecer suas limitações e potencialidades, implicando em modificações no seu desenvolvimento físico, perceptivo-motor, afetivo e moral conforme a autonomia que lhe é dada. (FERREIRA, 2011; NETO, 2010; PALMA; LEHNAHRD, 2012).

Portanto, situação importante de ser criada para crianças como *Lulu*, que apresentam uma deficiência física do tipo congênita, em que conforme sua capacidade motora desenvolve seus padrões básicos e específicos (DIEHL, 2008). Ou seja, o indivíduo com suas experiências cria sua forma de realizar as atividades, caracterizando assim a sua individualidade.

Categoria 4 – Atividade Física

A quarta categoria denomina-se e engloba especificamente a atividade física através dos questionamentos direto quanto à presença desta atividade no cotidiano de *Lulu*, utilizando-se da terminologia ‘atividade física e/ou esporte’ partindo do pressuposto que de modo geral muitas pessoas não fazem diferenciação entre as duas práticas.

De modo que na entrevista a pergunta quanto à prática de atividade física ou de esportes primeiramente não teve resposta por parte da *Lulu*, porém quando sua mãe mencionou a palavra natação, a fala da criança remeteu-se a fala de ter praticado desde os três anos de idade, gostava de ir nada, mas a atividade foi suspensa em virtude das cirurgias. Todavia, ao verificar os questionários identificou-se que esta natação era uma atividade pertencente às sessões de fisioterapia, assim como andar de bicicleta. Portanto as atividades físicas reconhecidas fora do ambiente escolar são na verdade pertencente a fisioterapia e sua escolha oriunda de recomendações médicas, escolhidas pelo pai:

“Por que ela necessita de fortalecimento em suas pernas e para acrescentar movimentos nos pés, pois ela não sentia os pés. Hoje já recuperou o tato alguns movimentos neste três anos de fisioterapia” (Pai)

Contudo é importante que a família não só compreenda a importância das atividades de reabilitação como fins terapêuticos, mas também perceba que a prática de atividade física quando criança fará com que toque, sinta, descubra seu corpo e seus movimentos, através das habilidades motoras, conforme suas potencialidades e capacidades. Diminuindo assim a inatividade na infância e aumentando a probabilidade de um adolescente e adulto ativo (LEHNHARD; MATA; PALMA, 2012; JOHNSON, 2009; RINTALA, ET AL, 2011).

Ainda neste tópico durante a entrevista foi ratificado mais uma vez que jogos com bola e outras brincadeiras, ativas, estão inseridos nas atividades físicas presentes no cotidiano desta criança com deficiência física. De modo que quando indagada se sabia o que era uma pessoa com deficiência tendo apenas um gesto negativo com a cabeça, foi feita uma breve explicação e perguntou-se se ela já teria visto alguma pessoa com deficiência praticando atividade física, obtendo a seguinte resposta:

“uma vez na televisão, eu vi um gurizinho que o pai tinha que ajudar a jogar bola. O pai colocava os pés dele em cima do seu pé para ele jogar bola” (*Lulu*).

Consoante com o já exposto é interessante ressaltar que *Lulu* gosta de usar suas órteses “Porque assim consigo caminhar, correr e sem ela eu não consigo” e sua mãe complementa o momento com “*ela até sobe em árvores*”, demonstrando que a deficiência apesar de restringir *Lulu* de alguns movimentos encontrou descobriu-se adaptações necessárias para a prática de atividade física. Assim como almejar outras, como o Ballet, atividade relata pela mãe como atual busca por informações sobre a possibilidade desta prática pela filha.

Após uma análise das quatro categorias, em síntese é possível apreciar que além das atividades escolares, o posicionamento dos pais quanto à criança com deficiência também

interferem na vivência de atividades física, aspectos como o cuidado necessário equilibrado para não atingir uma superproteção excessiva, permitem atividades como correr, caminhar, dançar, nadar na piscina e praia. Também o interesse a procurar por adaptações a comuns vivências na infância como poder e aprender andar de bicicleta são às vezes o ponto de partida para prática ao longo da vida.

Assim como a naturalidade de agir com a deficiência tanto no ambiente familiar, como a própria atitude de explicar a turma o que *Lulu* tinha, faz com que a criança haja naturalmente, incorporando a necessidade de um auxílio, neste caso a órtese, como a possibilidade de permitir muitas atividades.

Considerações Finais

Ao final deste estudo percebe-se que a atividade física está inserida no cotidiano de *Lulu*, acontecendo tanto no contexto escolar, de lazer, férias e atividades físicas. Demonstrando que a deficiência física pode dificultar e limitar algumas práticas, porém é necessário reconhecer estes aspectos e encontrar os meios de desenvolvê-las e incorporá-las ao seu dia-a-dia.

A família demonstra-se mais uma vez peça chave nas experiências de uma criança com deficiência física. Seja ao reconhecer e tentar transpassar com naturalidade a deficiência aos demais, como fez o Pai na escola, como permitir e oportunizar brincadeiras, atividades, momentos de lazer ativos dentro e fora de casa. Assim como buscar as adaptações necessárias para a prática de atividades físicas prazerosas a todos em diferentes ambientes. Desta forma podendo estender a importância dos pais as crianças sem deficiência pensando nas experiências vividas pelos irmãos de *Lulu*.

Na escola existe oportunidade de inúmeras experiências motoras, afetivas e cognitivas, ofertadas e usufruídas igualmente quando a inclusão está presente. Assim auxiliando em uma infância com desenvolvimento positivo das habilidades motoras e conseqüentemente hábitos de vida ativos, assim como sensações de bem estar físico e social.

As atividades físicas para as crianças com deficiência física ainda encontra-se vinculadas a um contexto médico, terapêutico apresentando a necessidade de maior compreensão e oferta de atividades físicas direcionadas para as crianças e pessoas com deficiência física como prática necessária, prazerosa, seja nos momentos de lazer ou para manutenção do bem estar físico, da saúde e qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, D. **Adolescent Girls' Involvement in Disability Sport: Implications for Identity Development.** Journal of Sport and Social Issues. v. 33, n.4, p. 427-449, 2009.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Auxílio em atividades de Vida Diária – material escolar e pedagógico adaptado.** In: SCHIRMER, C. R., BROWNING, N.; BERSH, R, MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP v.1. 2007.

COATES, J. & VICKERMAN, P. **Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education.** Disability and Rehabilitation, 32(18): 1517-1152, 2010.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos.** 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

DUARTE, E. WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências.** In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. v.3. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular.** Tradução de Maria de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FERREIRA, J. P.; et al. Auto-eficácia, competência física e auto-estima em praticantes de basquetebol com e sem deficiência. *Motricidade*, v. 7, n.1, p. 55-68, 2011. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas, 1999.

HUNGER, D.; SQUARCINI, C. F. R. **A pessoa portadora de deficiência física e o lazer**. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*. v.25. n.3. p.85-100. Campinas, maio, 2004.

JOHNSON, C.C. **The Benefits of Physical Activity for Youth with Developmental Disabilities: a Systematic Review**. *American Journal of Health Promotion*, v. 23. n.3. January/February, 2009.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. **A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física**. *Ver Educação Física/UEM*, v.23. n.1. p. 45-56, 1trim, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F.I.; KATCH. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 4. ed, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

NEBRERA, J. J. R. Alumnado com discapacidad motora, respuesta educativa. *Revista Digital*, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.efdesportes.com>

NETO, F. R. **A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escola de Desenvolvimento Motor**. *Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho HumNO*, v. 12. n. 6. p. 422-427, 2010.

PALMA, L. R. E LEHNHARD, G. R. **Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física**. *Revista Educação Especial*. v. 25. n. 42. p. 115-126. Santa Maria. jan./abr, 2012.

PROCHASKA, J. J.; SALLIS, J. F.; LONG, B. **A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care**. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. n. 155. p. 554-559, 2010

RINTALA, P.; et. al. **Physical Activity of Children with and without Long-Term Illness or Disability**. *Journal of Physical Activity and Health*. v. 8. p. 1066-1073, 2011.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. **Compreendendo a família da criança com deficiência física**. *Revista Brasileira Crescimento Desempenho Humano*. v. 16. n.1. p. 68-84. 2006.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SCHÜTZ, G. A.; BURGO, M. S. **Perfil de atividade física e esportivas de adolescentes entre 14 e 17 anos: um estudo em Venâncio Aires, RS**. *EFDeportes.com*, *Revista Digital*, Buenos Aires. ano 15. n. 153, 2011. Disponível em: www.efdeportes.com

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciência Social: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.