

ALEX SANDRO NEVES CHAVES

**PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS DESENVOLVIDO
COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL DO CEMEI
CLÉBERSON DA SILVA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ**

**Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo – Escola
Paulista de Medicina para obtenção
do título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.**

São Paulo

2006

ALEX SANDRO NEVES CHAVES

**PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS DESENVOLVIDO
COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL DO CEMEI
CLÉBERSON DA SILVA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ**

**Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo – Escola
Paulista de Medicina para obtenção
do título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília Sonzogno

São Paulo

2006

Chaves, Alex Sandro Neves

Programa de atividades físicas lúdicas desenvolvido com alunos portadores de deficiência mental do CEMEI Cléberon da Silva do município de Mauá./ Alex Sandro Neves Chaves. --São Paulo, 2006.

xiv, 107f

Tese (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em Inglês: Recreational physical activities program developed with mentally disabled students of the CEMEI Cléberon da Silva, at the city of Mauá, SP.

1. Deficiência Mental. 2. Inclusão Social. 3. Atividade Física Lúdica. 4. Convívio Social. 5. Cooperação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR
EM SAÚDE - CEDESS

Diretor do Centro:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Coordenador do Curso de Pós-Graduação:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

ALEX SANDRO NEVES CHAVES

**PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS DESENVOLVIDO
COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL DO
CEMEI CLÉBERSON DA SILVA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Christina Iochida

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elisabete Guazzelli

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Terezinha Scudeller Prevedel

SUPLENTE

Prof^ª. Dr^ª. Ana Alcídia Araújo de Moraes

Aprovada em: __/__/__

*Dedico essa conquista aos meus amados: pais (João e Ileuza),
irmãos (Erick, Júnior e Adailton) e esposa (Simone).*

Agradecimentos

Aqueles que, de alguma forma, colaboram com o nosso crescimento, são dignos de reconhecimento e merecedores de toda nossa gratidão. Por esse motivo sou grato:

A Deus, acima de todos, por guiar os meus passos em todos os momentos de minha vida.

À professora Maria Cecília Sonzogno, por mostrar-me os caminhos que deveriam ser seguidos para que esta pesquisa pudesse ser concluída.

À professora Ângela Lopes (Secretária de educação do Município de Mauá) e aos dirigentes Denise Debartolo (CEMEI) e Luiz Antônio de Paula (Antônio Prado), por autorizarem a realização desta pesquisa.

À professora Rosemeire Lima, pela disposição de estar ao meu lado em todas as atividades, ajudando-me na interação com os alunos.

Aos pais dos alunos, por permitirem que seus filhos fizessem parte deste trabalho.

Aos alunos do CEMEI Cléberon da Silva e da Escola Estadual Antônio Prado Júnior; vocês foram os atores principais dessa pesquisa.

À querida tia Irá, por suas incansáveis orações.

Ao amigo-irmão Flávio Santana, pelas palavras de incentivo. É bom saber que posso contar com você.

À Emília Chaves, por ajudar-me com seus conhecimentos da língua inglesa.

Aos membros da banca, pela disponibilidade em julgar este trabalho.

Aos amigos do CEMEI, pelo estímulo e colaboração, mesmo que vocês não tenham percebido.

A todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

Obrigado !

“O sucesso depende de quanto permitimos que o urgente venha antes do importante”.

(Ron Flowers)

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii

I. Introdução

1. Apresentação.....	02
2. Justificativa.....	03

II. Referencial Teórico

1. Deficiência Mental.....	09
1.1 Caracterização.....	09
1.2 Conceituação.....	12
1.2.1 Classificações.....	13
2. Da exclusão à inclusão.....	18
2.1 Modelo médico.....	19
2.2 Integração social.....	20
2.3 Inclusão social.....	22
2.3.1 Conceitos inclusivistas.....	24
3. Atividade física e inclusão social.....	25
4. Contexto da pesquisa.....	30
4.1 Histórico da Educação Especial em Mauá.....	30

III. Objetivos

Objetivos.....	34
----------------	----

IV. Metodologia

1. Tipo de pesquisa.....	36
2. Sujeitos da pesquisa.....	36
2.1 Critérios de inclusão.....	37
2.2 Critérios de exclusão.....	37
3. Procedimentos.....	38
3.1 Com os pais ou responsáveis.....	38
3.2 Com os sujeitos.....	39
3.2.1 Avaliação neuromotora.....	39
3.2.2 Programa de atividades.....	40
3.2.3 Descrição das atividades.....	40
4. Instrumento de coleta de dados.....	50
4.1 Observação.....	50
4.2 Grupo focal.....	50

V. Resultados

1. Avaliação neuromotora.....	53
2. Observação das atividades.....	53
2.1 Primeiro contato.....	53
2.2 Relatório dos encontros.....	54
3. Conversa com os pais.....	63
4. Grupo focal.....	68
4.1 Alunos do Antônio Prado.....	68
4.2 Alunos do CEMEI.....	70

VI. Discussão

1. Interação do portador de DM com pessoas normais..... 72
2. Aceitação dos sujeitos não-deficientes.....74
3. Atividade física de caráter recreativo como agente facilitador da inclusão social..... 75

VII. Considerações finais

- Considerações.....79

VIII. Referências Bibliográficas

- Referências bibliográficas..... 82

IX. Anexos.....90

Lista de Anexos

Anexo I – Histórico da Educação Especial no Brasil.....	91
Anexo II - Parecer do Comitê de Ética.....	98
Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
Anexo IV - Avaliação Neuromotora.....	102
Anexo V - Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte).....	104
Anexo VI - Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica (Escola Estadual Antônio Prado Júnior).....	106

RESUMO

A inclusão social do portador de deficiência é um assunto debatido em todo o mundo, e, desde a década de 80, vem crescendo consideravelmente no Brasil, sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores. No município de Mauá, esse movimento é tratado com muita seriedade. E, como fisioterapeuta vinculado ao Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléber da Silva, venho desenvolvendo atividades facilitadoras com os portadores de deficiência mental, visando favorecer o processo de inclusão social. **Objetivo:** Analisar os processos de interação que um programa de atividades físicas lúdicas possibilitou ao desenvolvimento de portadores de deficiência mental. **Metodologia:** Utilizamos um programa de atividades físicas lúdicas como instrumento para observar o comportamento de 10 sujeitos portadores de deficiência mental e 10 não-portadores e analisar o processo de interação entre eles. Os dados foram obtidos por meio de: i) registros escritos das atividades; ii) conversas gravadas com os pais dos alunos; iii) grupos focais realizados com portadores de deficiência e não-portadores, separadamente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação. **Resultados:** Durante os encontros foi possível perceber a evolução apresentada pelo grupo, na medida em que houve cooperação entre os sujeitos dos dois grupos, bem como a possibilidade de realizar ações por imitação, além de participação e envolvimento de todos. **Considerações finais:** A atividade física lúdica, mostrou ser um meio favorecedor de interação social do deficiente mental. Levantamos a questão sobre a duração do programa. Com apenas 11 encontros percebemos modificações que poderão ser mais significativas caso o programa seja desenvolvido por um período mais extenso.

Palavras-chave: deficiência mental; inclusão social; atividade física lúdica.

ABSTRACT

The social inclusion of the disabled is a matter of world-wide debate. Since 1980, it has grown considerably as an object of study of many researchers in Brazil. In the city of Mauá this movement has been given a place of great importance. As a physical therapist at Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléber da Silva, I have developed facilitatory activities for the mentally handicapped with the aim of their social inclusion. **Objective:** Analyze the process of social interaction made possible by a program of recreational physical activities for the development of the mentally disabled. **Methodology:** A Recreational physical activities program was used as a tool to observe the behavior of 10 mentally disabled subjects and 10 non-disabled subjects and analyze the process of their interaction by means of: i) written records of the activities; ii) recorded conversations with students' parents; iii) focal groups with the mentally disabled and on the non-disabled separately. This is a qualitative research of investigation and action. **Results:** During the meetings it was possible to perceive the development presented by the disabled group when there was cooperation between the subjects of both groups, the possibility of action through imitation, as well as the participation of all involved. **Final considerations:** Recreational physical activities have shown to be a possible way to the social interaction of the mentally disabled. There is also the issue of the duration of the program. With only 11 meetings there were some noticeable modifications that could have been more expressive if the program had continued over a more extensive period of time.

Key words: mentally disabled; social interaction; recreational physical activities.

INTRODUÇÃO

I. INTRODUÇÃO

1. Apresentação

Formei-me em fisioterapia no primeiro semestre do ano de 1998 na Universidade Católica de Salvador (UCSal). Após a formatura atuei nas áreas de reabilitação ortopédica, geriátrica e neurológica (adulto e pediátrica), sendo a neuropediatria a que mais chamou a minha atenção, pois percebi que era possível propiciar desenvolvimento às crianças que tinham suas habilidades restringidas por alguma deficiência. Após um período de um ano e seis meses mudei-me para São Paulo com o objetivo de fazer um curso de Pós-graduação, Stricto Sensu, de preferência na área de formação, pois sempre almejei seguir a carreira docente.

Atualmente, desenvolvo atividades no Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI) Cléberon da Silva, órgão ligado à Secretaria de Educação e Cultura (S.M.E.C.) da Prefeitura Municipal de Mauá (P.M.M.), no qual entrei mediante concurso público, realizado no ano de 2002. Dentro da estrutura e organização do CEMEI exerço funções de fisioterapeuta em uma das equipes chamada Equipe Interdisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

A equipe de Apoio oferece atendimento aos alunos do CEMEI e, também aos egressos que já foram incluídos no ensino regular, bem como orientação e formação aos funcionários da prefeitura e do estado (educadores), que estão envolvidos direta ou indiretamente com alunos que apresentam alguma deficiência. Nessa equipe realizo três atividades distintas.

- Avaliação e prescrição de órteses e cadeira de rodas.
- Orientação aos pais e/ou responsáveis de alunos com déficit motor. Essa atividade tem como objetivo proporcionar-lhes maior participação e capacitação nas atividades da rotina familiar, auxiliando-os a lidar com as incapacidades do deficiente.
- Promoção à inclusão dos alunos portadores de deficiências.

2. Justificativa

Desde o início de minhas atividades no CEMEI, quando ainda era chamada de Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E.), tenho percebido o empenho dos profissionais envolvidos com o objetivo de incluir os alunos portadores de deficiência. Esse empenho, juntamente com as discussões que tínhamos nas reuniões, levaram-me a ter uma visão ampliada e menos radical em relação à inclusão. Ampliada porque o acesso aos documentos e materiais acumulados durante anos de estudo permitiu-me ter uma maior compreensão sobre portadores de deficiência, e menos radical porque percebi que, mesmo apresentando uma deficiência que, a meu ver, incapacitaria o sujeito para o convívio em comunidade, o relacionamento com pessoas ditas “normais” proporcionava um desenvolvimento que tal sujeito não teria caso estivesse em contato apenas com outros deficientes.

Porém, pude perceber que, na ansiedade de incluir os alunos do CEMEI em atividades com alunos não-deficientes, ocorriam alguns pontos equivocados. Dentre esses equívocos, os que mais chamaram minha atenção foram os seguintes: ter o ensino regular como o único meio de inclusão, em vez de investir em outros meios, como jogos, artes, lazer, cultura, etc.; todas as atividades eram realizadas no espaço físico da educação especial, a exceção de alguns passeios esporádicos, e, quando acontecia alguma atividade fora do CEMEI, não ocorria interação dos sujeitos deficientes com outras pessoas, quesito fundamental para a inclusão, ou seja, ocorria apenas a mudança de espaço físico, não havendo, propriamente, uma interação; os alunos mantêm um vínculo desnecessário com o CEMEI, mesmo já estando incluídos, ou seja, continuava-se a trazer o aluno para o ambiente do qual, após muito trabalho, conseguiu-se que ele saísse.

O principal motivo que me levou a pensar nesse trabalho foi minha participação em uma das atividades do CEMEI. Essa é realizada com alunos que apresentam interesses e necessidades educacionais individuais, profissionais e sociais, que podem ser mais bem contempladas com outros recursos da comunidade, tais como: ensino regular, núcleo de alfabetização de jovens e

adultos, casa da juventude, atividades esportivas, recreações, dentre outras. Esse trabalho é feito por meio do chamado Grupo Inclusão que tem como objetivos:

- Valorizar as capacidades adquiridas e potenciais de cada aluno;
- Mostrar que eles têm condições de usufruir e se beneficiar de outros recursos existentes na comunidade;
- Proporcionar discussões que despertem, nos alunos, o interesse em buscar atividades compatíveis ao seu interesse e necessidades;
- Conscientizar os alunos quanto à possibilidade de vir a enfrentar barreiras (físicas e atitudinais), fortalecendo-os e instrumentalizando-os para a superação das mesmas.

Apesar dos objetivos a que o grupo se propunha, na prática não era o que se fazia. Os alunos continuavam excluídos e o único meio utilizado para incluí-los era o ensino regular, sendo deixadas de lado todas as outras formas de inclusão que estavam propostas nos próprios objetivos.

Comecei a buscar material e conhecer um pouco mais sobre a inclusão social para saber o que falavam alguns estudiosos e pessoas envolvidas nesse movimento. Nessa busca percebi que, apesar de muito recente, o movimento para a inclusão social do portador de deficiência é um assunto debatido em todo o mundo, e, desde a década de 80, vem crescendo consideravelmente no Brasil. Percebi também que os meios para incluir um indivíduo com alguma deficiência são inúmeros, haja vista o que dizem as Nações Unidas nas suas normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência: “Os Países-Membros devem garantir que as pessoas com deficiência sejam incluídas em atividades culturais e possam participar nelas numa base igualitária [...]. Exemplos de tais atividades são a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas, a pintura e a escultura. [...]”. (Nações Unidas, 1996, p. 34)

Na literatura encontrei conceitos e definições que ampliaram meus conhecimentos sobre inclusão. Por esse motivo a inclusão social do deficiente mental passou a fazer parte das minhas leituras, bem como a conceituação de variados autores sobre o assunto.

Uma teoria que me ajudou na intenção de realizar essa pesquisa, com o objetivo de propiciar a inclusão aos portadores de deficiência, foi a de que há meios diferentes de o indivíduo se desenvolver e que podem proporcionar habilidades tão significativas quanto a escolarização Oliveira (1996).

Para Dark et al (1993, p. 234), inclusão “[...] É considerada, hoje em dia, responsabilidade da escola preparar o jovem para a vida na comunidade e no mundo e, para tal, ajudá-lo a fazer planejamento também na área de lazer. Esta afirmativa talvez surpreenda e até choque, mas é algo novo que precisa ser pensado, repensado e discutido, principalmente em se tratando da pessoa portadora de deficiência”.

Assim, apoiado em Vygotsky (1997, p. 204) que diz: “[...] o que é impossível no plano de desenvolvimento individual, chega a ser possível no plano do desenvolvimento social”. Pensei em desenvolver atividades nas quais esse desenvolvimento pudesse ser efetivamente proporcionado.

Para Mazzotta (1982), na assistência às pessoas portadoras de deficiência deve-se enfatizar, principalmente, a capacidade que elas têm para desenvolver-se. Esse pensamento estava muito próximo do que eu propunha, que era trabalhar as potencialidades, e isso deveria ser feito na área em que eles mostrassem maior identificação, independente de ser escola, lazer, esporte ou cultura; o importante era o benefício que a atividade poderia proporcionar ao deficiente.

Algumas inquietações começaram a surgir nos grupos de inclusão. Percebi a diferença entre as experiências vivenciadas pelos alunos que já faziam alguma atividade fora da educação especial, mesmo que, de forma ainda segregada, e as daqueles que, com todas as condições de participarem de atividades fora, ainda permaneciam no CEMEI. Passei, então, a ter um contato maior com o que estava impedindo, de fato, a saída desses alunos para participarem de atividades sociais e com pessoas “normais”. Conversando com alguns colegas e pais, percebi que um dos maiores empecilhos à inclusão era o medo dos pais de exporem seus filhos a um ambiente no qual eles (pais), não tivessem muita proximidade com os filhos; e, agindo dessa forma eles supunham estar protegendo os filhos das dificuldades que

eles poderiam enfrentar, principalmente no que diz respeito à “aceitação” deles por parte da sociedade, o que é um equívoco, pois, com atitudes de defesa, estabeleceu-se um vínculo com a deficiência e suas práticas terapêuticas, em vez de com os filhos e suas necessidades (Amaral, 1995). Entender esse “medo” seria de grande importância para que o trabalho fluísse melhor, pois os pais certamente estariam bem próximos ao grupo durante as atividades, e era necessário mostrar-lhes que, para o melhor desenvolvimento do grupo e de seus filhos individualmente, era fundamental que eles permitissem que seus filhos frequentassem outros ambientes sem sua sombra protetora, levando-os a perceberem que piedade, superproteção e desvalorização inibem o desenvolvimento natural das habilidades, prejudicando o comportamento desses indivíduos e os limitando mais do que a própria deficiência. (Ribas, 1985, Amiralian, 1986)

O trabalho realizado com os indivíduos do grupo inclusão, composto, em sua maioria, por portadores de deficiência mental, foi muito enriquecedor, pois por meio das discussões propostas e dos vários assuntos abordados comecei a ouvir deles próprios as opiniões a respeito de: como era o seu dia-a-dia; qual o tipo de relação que eles mantinham com os pais, familiares e com outras pessoas do seu convívio ou fora deles; quais os seus desejos; o que eles gostavam de fazer.

Dessas discussões surgiram várias inquietações:

- Por que essas pessoas ainda estavam frequentando uma escola especial?
- Como eles se comportariam em atividades com outras pessoas “normais”, fora do ambiente do CEMEI?
- O que eles achavam de frequentar outros lugares sem a presença dos pais?
- O que eles achavam de sair da escola?
- Por que todas as atividades que eles faziam eram sempre com outros portadores de deficiência?
- Qual o motivo da resistência dos pais, em relação à inclusão dos filhos com necessidades especiais?
- Qual a opinião dos pais sobre a inclusão social?

— Quais atividades poderiam ser realizadas para proporcionar uma inclusão adequada?

Diante de todas essas questões, selecionei a seguinte pergunta:

De que modo a intervenção por meio de um programa de atividades físicas e neuromotoras, de caráter lúdico, em interação com crianças “normais”, poderia favorecer o processo de interação de portadores de deficiência mental que freqüentam o Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléberson da Silva?

REFERENCIAL TEÓRICO

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população dos países em desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são portadores de deficiência mental. E, segundo estimativas, 4,6% dos indivíduos abaixo dos 18 anos de idade sofrem de retardo mental grave (Ballone, 2003).

A meu ver, é necessário que haja um investimento em programas de estimulação precoce, pedagogia, ocupação (profissionalizantes ou não), lazer, cultura, esporte e outros mais que tenham como objetivos o desenvolvimento do potencial apresentado pelo indivíduo e a sua inclusão na comunidade em que vive, propiciando, portanto, uma maior aceitação por parte desta.

1. DEFICIÊNCIA MENTAL (DM)

1.1 Caracterização

A evolução histórica sobre o deficiente passou por várias fases, indo desde o extermínio absoluto dessas pessoas, passando à condição de “filhos de Deus”, objeto de pesquisa médico-científica e do atendimento clínico-terapêutico, até a criação de escolas especiais pelos pais de filhos com deficiência (Pestalozzi e APAE) e pelo sistema público de ensino. Porém, na verdade, muito pouco se sabe sobre o tipo de tratamento dado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média. A maior parte das informações provem de passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmude e no Corão (Mauá, 2002).

Abandono ou morte era o destino das pessoas com deficiência mental na Grécia clássica, devido às práticas de culto ao corpo, o que estava de acordo com o contexto da organização sócio-político-econômica vigente na sociedade (Pessotti, 1984; Ferreira, 1998).

O cristianismo modificou a situação, pois todos passaram a ser considerados igualmente filhos de Deus, possuidores de uma alma; passando a ser merecedores do respeito à vida e da caridade. Eram, por esse motivo, abrigados em conventos e igrejas em troca da prestação de pequenos serviços. A Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso, a maioria dos quais aparecem como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que Deus os estava punindo por algum motivo ou culpa. Nesta fase não há qualquer evidência de esforços específicos ou organizados para se providenciar seu abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação.

No século XIII, na Bélgica, pela primeira vez, uma instituição recolheu as pessoas com deficiência mental (Pessotti 1984).

Na Inglaterra, em 1325, continua Pessotti, o rei Eduardo II baixou uma lei que repercutiu em toda Europa. Tal legislação foi a primeira a fazer referência à preservação da saúde, da vida das pessoas com deficiência, bem como de suas posses, não só pela alma que possuíam, mas principalmente em função de seus bens ou direito à herança.

Na Idade Média, os valores vigentes em relação à pessoa com deficiência eram contraditórios. Variavam de amor ao próximo à expiação de culpas próprias e alheias e sujeição ao castigo divino. Além de terem os seus bens confiscados pelo inquisidor, sofriam perseguições, pois prêmios, em indulgências e outros bens, eram conferidos àqueles que as entregassem ao tribunal eclesiástico. O confinamento ou exclusão passou a ser, então, a expressão da ambivalência caridade-castigo como atitude benevolente de garantia de sobrevivência, e, ainda, poupava a sociedade das condutas inadequadas do deficiente (Pessotti, 1984).

No século XVI começaram a surgir novas idéias quanto à organicidade da natureza da deficiência. Os médicos Paracelso e Cardano preocuparam-se em abordar a deficiência de uma forma científica, defendendo a necessidade de tratamento para os deficientes. Esse olhar médico encontrou apoio, diminuindo, assim, a hostilidade em relação a essas pessoas. (Schwartzman, 1999)

As pessoas com deficiência eram analisadas pela medicina tomando como base o modelo da doença, no qual o tratamento buscava a prevenção e a terapia. Os sujeitos eram considerados como apresentando deficiência do desenvolvimento mental (oligofrenia). Segundo Fierro (1995), embora a prevenção seja de máxima importância, em alguns casos a abordagem médica não satisfaz, pois a etiologia pode ter origem tanto sociológica quanto psicológica.

No século XVII procurava-se buscar causas ambientais para a deficiência. Em contrapartida, Locke, defendendo que o homem é uma tábua rasa a ser preenchida pela experiência, encaminhou-se para a crença na educabilidade do deficiente mental, com ênfase na necessidade e importância da ordenação sensorial. A relação da sociedade com a pessoa portadora de deficiência passou a se diversificar, passando por iniciativas de institucionalização total de tratamento médico até busca de estratégias de ensino (Mauá, 2002).

A partir da Revolução Francesa, diminui o preconceito em relação aos indivíduos portadores de deficiência que passou a ser considerada como “uma carência de idéias e operações intelectuais”. Esses indivíduos passaram a ter uma maior atenção por parte dos médicos e educadores, firmando-se, assim, uma atitude mais humanista diante da deficiência (Fonseca, 1987; Cavalcante, 1997).

O tratamento educacional para as pessoas com deficiência mental deu-se a partir desse momento e contava com programas de estimulação, principalmente depois da postulação de Rousseau que proclamava a boa natureza do ser humano, fazendo denotar um potencial de desenvolvimento em todos os homens. Essa estimulação, que não passava de um treinamento com relação aos comportamentos básicos em tarefas cotidianas, mantinha as pessoas com deficiência em regime segregado. (Saad, 2003)

O interesse em explicar a deficiência e a busca por outras formas de tratamento fez com que, entre o final do século XVII e início do século XVIII, se modificasse o entendimento em relação aos deficientes, fazendo com que a deficiência passasse a ser vista como uma “condição” e não mais como uma

“doença”, iniciando-se então uma preocupação educacional em relação a seus portadores (Pessotti, 1984).

Em meados de 1800, na Suíça, Guggenbuhl abriu uma instituição para o cuidado e o tratamento residencial de pessoas com deficiência mental denominado Instituição Total. Com isto, ficou constituído o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação entre a sociedade e a deficiência, o Paradigma da Institucionalização, que se caracterizou pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas longe de suas famílias (Mauá, 2002).

No século XX, a criação de escolas especiais surge com o movimento de pais e de entidades filantrópicas (APAE, Pestalozzi) a partir dos anos 50. Baseado no modelo médico, acreditava-se que as pessoas com deficiência precisavam de serviços e programas que lhes permitissem adquirir e/ou recuperar, ao máximo, suas habilidades a fim de se tornarem aptos ao ingresso ou retorno à sociedade.

A partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, começa-se a aceitar pessoas com deficiência no ensino comum, desde que elas estejam aptas às exigências do sistema.

Segundo Dias (1997, p.222), o interesse dos profissionais da educação especial era “promover um sistema de serviços junto à rede regular que favorecesse educar a pessoa com deficiência, apoiasse o ensino e a aquisição de habilidades acadêmicas e sociais dessas pessoas, pudesse auxiliar, quando necessário, no desenvolvimento emocional das mesmas e atuasse junto às famílias”.

1.2 Conceituação

De acordo com os critérios internacionais de classificação, a Deficiência Mental tem seu diagnóstico dado até os 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva, como ocorre na Demência. Porém, a partir do século XX começou-se a estabelecer uma definição

para a Deficiência Mental, relacionando-a ao funcionamento intelectual de cada portador. Embora o assunto comporte uma discussão mais ampla, o Retardo Mental pode ser diagnosticado em indivíduos com Quociente de Inteligência (QI) entre 70 e 75, desde que apresentem dificuldades importantes nas suas habilidades de adaptação. Porém, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM. IV) recomenda que indivíduos com QI inferior a 70 não devem receber o diagnóstico de Retardo Mental, caso não existam déficits ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo (Ratliffe, 2000; Ballone, 2003).

Os testes de QI eram os meios utilizados para definir a deficiência, nos quais analisava-se a conduta de aprendizagem por meio de uma bateria de testes de inteligência, com resultados quantitativos em relação ao intelecto. Quando comparados com o desenvolvimento normal, os resultados eram considerados imutáveis e comportavam-se de uma forma meramente descritiva diante da deficiência, facilitando criação dos estereótipos. As qualidades negativas do ser cognitivamente diferente eram destacadas, não sendo levado em consideração que as diferenças biológicas ou sociológicas poderiam representar maneiras diferentes de captar e explicar a realidade. Apesar disso, com os testes de QI poderia concluir-se que fatores do meio circundante influenciavam o indivíduo. (Casarin, 1999)

1.2.1 Classificações

Segundo Gould (1991), a escala de Binet foi introduzida nos Estados Unidos por H.H. Goddard, no início do século XX. Essa escala considerava a inteligência como inata e independente, com os deficientes recebendo a seguinte nomeação:

- Idiotas, os que tinham idades mentais inferiores a 3 anos;
- Imbecis, aqueles cujas idades mentais variavam de 3 a 7 anos;
- Débeis mentais, quando a idade variava entre 8 e 12 anos.

Fonseca (1987, p. 45) apresenta alguns critérios referentes à categorização da deficiência mental entre os quais são destacados alguns:

► A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1976, classifica como deficiente a pessoa com QI inferior a 70. Estabelece para a classificação da pessoa com deficiência mental os seguintes critérios:

- Subnormalidade ligeira – QI entre 50-69
- Subnormalidade moderada – QI entre 20-49
- Subnormalidade severa – QI entre 0-19

► A National Association for Retarded Citizens (NARC) sugere as seguintes categorias:

- Marginalmente dependentes – QI entre 50-75
- Semidependentes – QI entre 25-50
- Dependentes – QI abaixo de 25

A atual classificação da OMS - CID.10 (Organização Mundial da Saúde) é baseada ainda no critério quantitativo e a gravidade da deficiência é apresentada da seguinte forma (Ballone, 2003):

- **Profundo:** são pessoas com uma incapacidade total de autonomia (QI < 20), inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo.
- **Agudo Grave:** aqueles com QI entre 20 e 35. Com possibilidade de adquirir hábitos de autonomia. A capacidade de comunicação é muito primária. Aprendizado de forma linear, necessitando de revisões constantes.
- **Moderado:** QI entre 36 e 51. Podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, até, realizarem certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem exercer atividades profissionais, mesmo que sempre estejam necessitando de supervisão.
- **Leve:** QI entre 52 e 67. São casos perfeitamente educáveis. Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão.

Quadro 1 - Classificação da OMS - CID. 10 (Organização Mundial da Saúde)

Coeficiente Intelectual	Nível Cognitivo (Piaget)	Idade Mental Correspondente
Menor de 20	Profundo	Período Sensório-Motriz 0-2 anos
Entre 20 e 35	Agudo grave	Período Sensório-Motriz 0-2 anos
Entre 36 e 51	Moderado	Período Pré-operativo 2-7 anos
Entre 52 e 67	Leve	Período das Operações Concretas 7-12 anos

Atualmente, tomando como base os critérios adaptativos não se aconselha mais que se classifique a Deficiência em: retardo leve, moderado, severo ou profundo, mas sim, que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo. Importa mais saber se a pessoa portadora de deficiência mental necessita de apoio em habilidades de comunicação, em habilidades sociais, etc, mais que em outras áreas. As áreas de necessidades dos deficientes devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas e nunca numa única abordagem de diagnóstico (Ratliffe, 2000; Ballone, 2003).

A American Association of Mental Retardation (AAMR), em 1983, classificava retardo mental como leve, moderado, grave ou profundo, baseando-se no teste de Quociente de Inteligência (QI), utilizando-se da quantificação das habilidades intelectuais para categorizar a pessoa com retardo mental. Terminologia essa que, ainda hoje, é muito utilizada por grande parte dos profissionais da área da saúde (Ratliffe, 2000).

Porém, a definição de retardo mental mais aceita atualmente, elaborada pela mesma AAMR, em 2002, destaca as habilidades funcionais ou adaptativas do indivíduo, em vez do QI, procurando fundamentar-se em uma descrição dos

potenciais, fraquezas e necessidades do portador de deficiência mental, detalhando a função presente e o prognóstico futuro (Ratliffe, 2000).

Os critérios qualitativos (adaptativos), ora utilizados, descrevem a deficiência de uma forma mais funcional e relevante do que o sistema quantitativo (QI) ainda em uso. Esse novo enfoque centraliza-se mais no indivíduo deficiente, independentemente de seu escore de QI, sob o ponto de vista das oportunidades e autonomias. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa.

O sistema qualitativo de classificação da deficiência mental reflete o fato de que muitos deficientes não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas, portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas. Não devemos supor, de antemão, que as pessoas mentalmente deficientes não possam aprender a ocupar-se de si mesmos. Felizmente a maioria das crianças deficientes mentais pode aprender muitas coisas, chegando à vida adulta de uma maneira parcialmente e relativamente independente e, mais importante, desfrutando da vida como todo mundo (Ballone, 2003).

Classificações baseadas na intensidade dos apoios necessários

Essa classificação mostra qual o acompanhamento que melhor se adapta às necessidades do portador de deficiência mental (Ballone, 2003).

- **Intermitente:** o apoio se caracteriza por sua natureza episódica, sendo efetuado apenas quando necessário, em determinadas situações, como por exemplo, na perda do emprego ou fase aguda de uma doença. Os apoios intermitentes podem ser de alta ou de baixa intensidade.
- **Limitado:** apoios intensivos de duração contínua, tempo limitado, mas não intermitente. Utilizado no treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou, transitoriamente, durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta.
- **Extenso:** um apoio regular, normalmente diário, dado em pelo menos alguma área de atuação, tal como na vida familiar, social ou profissional. Nesse caso não

existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo.

— **Generalizado:** é o apoio constante e intenso, necessário em diferentes áreas de atividade da vida, exigindo mais pessoal e maior interação que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Ainda baseada na capacidade funcional e adaptativa dos deficientes, existe uma outra classificação bastante interessante para a deficiência mental. Trata-se da seguinte:

— **Dependentes:** geralmente QI abaixo de 25; casos mais graves, nos quais é necessário o atendimento por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas.

— **Treináveis:** QI entre 25 e 75; são crianças que se colocadas em classes especiais poderão treinar várias funções, como disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e a escrever em ambiente sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto, e com metodologia de ensino adequada.

— **Educáveis:** QI entre 76 e 89; a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças podem permanecer em classes comuns, embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Essa classificação aponta quais atividades podem ser benéficas para crianças com deficiência mental, proporcionando-lhes um melhor desenvolvimento.

Em resumo, na avaliação do grau de deficiência mental, prefere-se, atualmente, usar como referência os prejuízos nas habilidades adaptativas à medida do QI. Por habilidade adaptativa entende-se o modo como a pessoa lida com as exigências do cotidiano e o grau de independência pessoal que é experimentado de acordo com sua faixa etária, bem como o grau de bagagem sócio-cultural do contexto comunitário no qual se insere.

Segundo Ratliffe (2000) e Ballone (2003), fatores como: educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais, podem influenciar

as habilidades adaptativas do indivíduo. Em termos de cuidados e condutas, os problemas na adaptação habitualmente melhoram com esforços terapêuticos mais do que o QI cognitivo, que tende a permanecer mais estável, independente das atitudes terapêuticas.

A definição atual diz:

“Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson e cols. 2002, p. 8).

De acordo com Rabelo (1999, p.20), "uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente". A criança em sua essência é a mesma, precisa do outro para se socializar e crescer como pessoa e ser humano. Construir seu conhecimento através de sua interação com os demais fará do Portador de necessidade Especial (P.N.E.) um ser capaz como os outros, não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado como gente que pensa, sofre, ama, sorri, se decepciona e que busca o que todo ser humano deseja, ou seja, ser feliz e aceito por todos.

2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A história da Educação especial no Brasil está registrada desde o século XIX, e, no documento apresentado no Anexo 1, está descrito um atendimento básico às diferentes deficiências, e as iniciativas oficiais.

Segundo Sasaki (1997), as práticas sociais da sociedade em todas as culturas, atravessaram diversas fases, começando pela exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população; passando pelo atendimento segregado dentro de instituições; pela prática da integração social e, finalmente, a inclusão social, que visa modificar os sistemas sociais gerais.

Sasaki (1997) faz uma abordagem a deficiência, conduzindo-a da exclusão à inclusão a partir de dois modelos: o médico e o social.

2.1 Modelo médico

Segundo a Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo (STIL), que é o primeiro centro de vida independente da Suécia, declarar as pessoas deficientes como doentes é uma das razões de expô-las à discriminação. Este modelo médico da deficiência associa o deficiente ao paciente desamparado e passivo, considerados como pessoas dependentes de cuidado alheios, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis (STIL, 1990).

Para Sasaki (1997), a sociedade é, ainda hoje, influenciada de tal forma pelo modelo médico da deficiência que é comum considerar a pessoa deficiente como doente. Porém, há diferença entre deficiência e a doença; esta é um processo, enquanto aquela é um estado. Portanto, para considerar a deficiência como doença, deve-se atribuir seus sintomas às manifestações físicas e comportamentais da própria deficiência (Ribas, 1985; Amiralian, 1986).

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um “problema” do indivíduo, conseqüentemente, cabe a este a responsabilidade por adaptar-se à sociedade ou ser “mudado” por meio da reabilitação ou cura, enquanto que a sociedade não necessita de maiores modificações (Fletcher, 1996; Sasaki, 1997).

Enfim, o chamado “modelo médico da deficiência” tinha como foco principal a reabilitação, pois considerava a deficiência como um “problema” que necessitava de tratamento individual prestado por profissionais, visando obter a cura ou a adaptação da pessoa ao ambiente.

2.2 Integração social

A integração social visava criar meios para que os deficientes se adaptassem ao convívio em sociedade; essa concepção orientou a elaboração de políticas e leis, bem como a criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de deficientes nos últimos 50 anos. Porém, as estruturas da sociedade permaneciam basicamente as mesmas, cabendo aos portadores de deficiência e/ou aos responsáveis, a responsabilidade pela adaptação. Desse modo, apesar da proteção, o sujeito portador de deficiência não era reconhecido como ser capaz de atitudes e aptidões intelectuais, mas sim dignos de piedade por parte da sociedade, continuando como vítimas de discriminação e segregação.

A integração surgiu em oposição à prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos (Sasaki, 1997). Porém, ainda que de certa forma, trilha o caminho deixado pelo modelo médico da deficiência, uma vez que procura “melhorar” a pessoa para poder participar da sociedade. Ou seja, caso o indivíduo “melhorado” não se acondicionasse ao convívio social, era retirado desse convívio.

O próprio termo reintegração já traz implícita a idéia da desintegração. "Só é possível reintegrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado" (Mader, 1997, p. 20).

De acordo com a autora, o convívio social da pessoa portadora de alguma deficiência se restringe à sua família, não se estendendo, portanto, à escola, ao clube, à igreja e às outras áreas da sociedade, pois ela é tida como um ser diferente (Mader, 1997). São apontados como causa os seguintes conceitos básicos:

- Pessoas portadores de deficiência não correspondem às expectativas, são anormais, diferentes (estigmatização);
- pessoas portadores de deficiência não são muito capazes, são pouco produtivas;
- pessoas portadores de deficiência são estigmatizadas; o estigma cria preconceitos que, por si, gera medo, e o medo provoca ignorância e afastamento;

— pessoas portadores de deficiência não se encaixam nos valores da sociedade.

Ao despertar para o mundo, a pessoa com alguma deficiência tem as suas dificuldades constantemente reforçadas pela sociedade, quando comparada aos que são considerados normais. Sendo o próprio meio ambiente, em todas as dimensões (biológica, cultural e social), responsável por atribuir a condição de deficientes mentais às pessoas que se afastem dos padrões da “normalidade”, pois, à medida que a evolução da sociedade vai se tornando mais complexa, aumenta a expectativa em relação ao desempenho delas (Tomasini, 1994).

Para Amiralian (1986, p. 61), a marginalização das pessoas com deficiência se dá porque: “Os problemas de ajustamento dos sujeitos excepcionais não são decorrentes apenas de sua condição intrínseca, mas sim, primordialmente da necessidade desses indivíduos de se ajustarem a uma sociedade e cultura organizadas para sujeitos física, intelectual e sócio-emocionalmente perfeitos”.

Foi somente no final da década de 60 que o movimento pela integração social começou a inserir pessoas portadoras de deficiências nos diversos segmentos gerais da sociedade como educação, esporte, lazer, família, trabalho (Sasaki, 1997).

A integração social está calcada no princípio da normalização que, na década de 70, visava adaptar o ambiente às necessidades das pessoas portadoras de deficiência, procurando dar-lhes melhores condições de desenvolver suas habilidades e lhes proporcionar uma vivência a mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Mendes, 1994; Jönsson, 1994; Brasil, 1994).

Para Mantoan (1997, p 120) “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

A integração foi uma transição entre o modelo de segregação social e de inclusão, pois pelo fato de se admitir escolas e classes especiais, setores separados

em empresas, horários exclusivos em clubes comuns, a situação apresentou-se um tanto segregativa.

2.3 Inclusão social

De acordo com Neves (2001), somente a partir da década de 80 é que se começa a formar a idéia de direito à cidadania para a pessoa com deficiência, como alguém que também possui direito e deveres a serem garantidos por lei e respeitados pelas autoridades.

A prática da integração social se tornou mais presente na década de 80, devido à luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Porém, com os novos conhecimentos adquiridos pela comunidade científica, percebeu-se que a integração era insuficiente para o contexto, pois esta população não participava de maneira plena e igual aos demais. A partir desse momento iniciou-se, no Brasil, um movimento liderado por intelectuais, organizações de pessoas com deficiência e simpatizantes pela causa, que redimensionou o enfoque da deficiência em relação à sociedade, considerando que a diferença é inerente ao ser humano e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, surgindo, assim, um novo conceito, denominado Inclusão. "Este é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos" (Mader, 1997, p. 47).

A consolidação desse movimento aconteceu, no Brasil, no ano de 1986 com a criação da CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, que visava ouvir e apoiar pessoas e entidades particulares interessadas na inclusão social das pessoas com deficiência, culminando com a Constituição Federal de 1988.

A inclusão atende ao modelo social da deficiência que diz que, para incluir todas as pessoas, é preciso haver uma modificação na sociedade para melhor atender às necessidades de seus membros, e que o desenvolvimento das pessoas

com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade (Clemente Filho, 1996). Ocorre, então, uma inversão na situação, na qual a responsabilidade pela deficiência recai sobre a sociedade e não mais sobre o sujeito. É um processo de ajuste mútuo no qual cabe tanto à pessoa com deficiência quanto à sociedade fazerem os ajustes e tomarem as providências necessárias que possibilitem, ao deficiente, o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

“Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sassaki, 1997, p. 41). A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Para Sassaki (1997), os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais, pois eles moldam as nossas ações. Portanto é imprescindível dominar bem os conceitos inclusivistas para que se possa ser participante ativo na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas.

“A citação de conceitos inclusivistas é, a rigor, recente na literatura especializada, porém suas raízes estão ligadas ao passado (...) são chamados inclusivistas porque abrangem valores que contemplam a inclusão” (Sassaki. 1997, p. 36).

2.3.1 Conceitos inclusivistas

→ **Autonomia:** é a condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce (Guimarães, 1994).

“Faculdade de se reger ou se conduzir por si próprio; independência” (Sacconi, 2000, p. 82).

→ **Independência:** é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família ou profissionais especializados (Sasaki, 1997).

→ **Empowerment:** “processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (Sasaki, 1995, p. 38).

Para Werneck (1997, p. 53), a inclusão implica uma “inserção total e incondicional” da pessoa com deficiência na sociedade, enquanto que na integração “a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”.

Ribas (1985) afirma que mesmo o indivíduo sendo trabalhado e preparado para ser integrado à sociedade, ele, ao sair, enfrenta uma realidade social pouco receptiva. Ora, se esse indivíduo é fruto do social, de nada adianta trabalhar somente com ele; é preciso trabalhar também, e principalmente, a fonte de sua exclusão que é a sociedade propriamente dita.

Werneck (1997) diz que na sociedade inclusiva, apesar de papéis diferenciados, as pessoas deveriam trabalhar juntas, entendendo-se que todas as pessoas têm o mesmo valor.

Sasaki (1997, p. 17) destaca alguns dos princípios que norteiam a inclusão:

- celebração das diferenças;
- direito a pertencer;
- valorização da diversidade humana;
- solidariedade humanitária;
- igual importância das minorias;
- cidadania com qualidade de vida.

Três níveis são necessários para que a inclusão ocorra de fato, são eles: **nível social**, com acesso aos bens sociais, tais como educação, trabalho e o lazer; **nível político**, participação efetiva nos centros decisórios e **nível cultural**, fazendo membro da cultura, afetando e sendo afetado por ela (Sasaki, 1997).

A grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que, enquanto no primeiro se tenta “melhorar” o sujeito para que ele possa viver em comunidade, no outro, investe-se tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo quanto na criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Portanto, para que haja inclusão social da criança especial, necessita-se da participação de todos: a família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Deve-se saber exatamente o que precisa ser feito em cada comunidade. É preciso o comprometimento de todos os envolvidos, buscando um país mais humano, justo e compromissado com seu próprio futuro e bem-estar.

3. ATIVIDADE FÍSICA E INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Vygotsky (1997), durante o período de formação do ser humano, da infância até a juventude, o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores que englobam toda atividade mental, como também do comportamento e do caráter, depende mais do meio circundante do que do componente hereditário, embora não se possa negar sua influência.

As interações sociais com o meio ativam as formas de conduta, levando o indivíduo, por meio da mediação, ao exercício das próprias funções psicológicas e ao empreendimento de não estagnação cognitiva do organismo. Privar a criança do meio cultural circundante é colaborar para a limitação do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No caso da criança com atraso mental, essa situação se agrava ainda mais; não só seu atraso se acumula, como se acentuam as particularidades negativas e as complicações complementares. O “coletivo” é, para

Vygotsky (1997, p. 109), “[...] a fonte do desenvolvimento das funções superiores, principalmente para a criança com atraso mental”.

Ainda, para Vygotsky (1998, p. 203), o melhor coletivo são os agrupamentos heterogêneos, no qual as combinações sociais ocorrem entre níveis próximos e favorecem a aquisição de novas qualidades e particularidades. A inter-relação entre os mais ativos e os de menor intelecto é o que garante aos grupos heterogêneos um caráter funcional, pois aqueles terão a oportunidade de desempenhar uma grande atividade social e estes, de captar o que lhes parece inacessível, diminuindo as suas dificuldades.

A participação em um programa de atividades físicas, seja ele qual for, é de grande importância para ajudar na formação do ser bio-psico-social, pois, segundo Morehouse e Miller (1978), além de prazerosa, a atividade física mantém a agilidade corporal e exerce uma influência psicológica e social profunda.

O lúdico, o jogo pode ser considerado “uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (Huizinga, 1999, p. 16). A atividade lúdica tem como objetivo principal divertir o praticante, produzindo prazer durante sua execução. Desse modo, brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como um importante instrumento educativo, atuando como facilitadores para o aprendizado, pois, além do prazer, favorecem o desenvolvimento nas diferentes áreas da Educação. Portanto, a ludicidade pode ser um excelente instrumento para estimular as crianças.

Segundo Huizinga (1999), o jogo tem uma função significativa que excede os limites da atividade física ou biológica, bem como as necessidades imediatas da vida, conferindo, portanto, um sentido à ação.

Rosada (1986) considera que sem um programa de atividade física cientificamente elaborado, crianças deficientes ou não, estarão totalmente sujeitas aos problemas da civilização moderna regida pelo sedentarismo, enquanto que Barros (1998) enfatiza a necessidade de desenvolver instrumentos pedagógicos e científicos relacionados com a aptidão física e qualidade de vida dessa população.

Se, por um lado, o corpo é o intermédio do homem no mundo social, pois que, ocupa uma dimensão de espaço, por outro lado é por meio dele que o mundo social penetra no homem. Logo é o elemento de intercâmbio homem-mundo (Jannuzzi, 1985).

Para Lima (1993), é impossível quantificar ou qualificar o corpo humano em normal ou deficiente; o importante é respeitá-lo em sua essência. Isto implica dizer que é um erro grave a tentativa de privar um corpo de movimento pelo simples fato desse corpo ser considerado deficiente, no entanto, a busca pelo movimento (independente da atividade exercida), por parte do deficiente, deve ser explorada pelas pessoas interessadas em beneficiar este corpo que necessita se movimentar, até mesmo para que eles consigam sentir a vida de maneira diferente.

A prática regular de atividades físicas, seja através do desporto ou aula de educação física, tem sido considerada fator de proteção contra os processos degenerativos do organismo, atuando como um agente promotor de saúde, (Guimarães, 1993). Dessa forma, o exercício físico se torna essencial para a saúde longevidade e produtividade na vida das pessoas portadoras de deficiência (Fernhall, 1993). Quando planejada, estruturada, repetitiva e intencional, a atividade física é uma maneira eficiente de garantir a sobrevivência dos indivíduos no ambiente em que vivem (McArdle et al, 1992).

Segundo Romera (2003), quanto mais espontânea e prazerosa for a atividade, melhores os resultados que seus praticantes obterão. Conseqüentemente, o conteúdo educativo das atividades lúdicas desperta nas crianças comportamentos e valores que serão reproduzidos em uma fase mais tardia no contexto social em que se encontram Silva (2003).

Pessoas com deficiência mental, geralmente, têm um nível de força e resistência muscular muito baixo, dificultando a realização de suas tarefas da vida diária. O baixo nível de força muscular dessa população pode ser devido ao estilo de vida (Fernhall, 1993 e Rimmer, 1996). Muitas pessoas com deficiência mental vivem sob restrições e limitações que devem ser superadas. Devido às diferenças em determinadas áreas, muitos deficientes mentais ainda são subestimados,

principalmente em relação aos esportes, e por falta de estímulos culturais e ambientais, que todas as crianças deveriam receber, se tornam pessoas inativas e sedentárias, passando a ser vistas dessa forma pela sociedade (Pitetti, 1993). Por supervalorizar as habilidades intelectuais, a sociedade acaba prejudicando os portadores de deficiência mental (Telford, 1984; Glat, 1989). Enquanto os portadores de deficiência física vêm cada vez mais se integrando à vida comunitária, os portadores de deficiência mental ainda encontram um preconceito muito grande por parte da sociedade (Martins, 1996). No entanto, o sentido de espetáculo presente no esporte e na sua superação máxima dos limites do homem desperta a atenção da sociedade para as pessoas portadoras de deficiência, permitindo, por meio de uma situação informal, que se tome conhecimento do seu potencial, muitas vezes subestimado, para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades específicas e, conseqüentemente, desfaça-se a imagem preconceituosa em relação ao portador de deficiência (Rezende, 1997).

Segundo Vygotsky (1997), tal qual a vida de qualquer organismo é dirigida pela exigência biológica de adaptação, a vida da personalidade é dirigida pelo seu ser social. O “coletivo” é a fonte do desenvolvimento das funções superiores, principalmente, para as crianças com atraso mental. E estando corpo e personalidade, intimamente ligados, não será difícil perceber a importância da atividade física para a educação da personalidade (Feijó, 1992).

“(…) A integração social é importante inclusive para a maturação de características estruturais do sistema nervoso, como por exemplo, o crescimento dendrítico, e, por conseguinte, a probabilidade de incrementar as possibilidades de intercâmbio de informação interneuronal no nível sináptico” (Manaut, 1997, p. 29).

A partir de 1990 teve início uma nova etapa na história da prática dos esportes, turismo, lazer e recreação. A filosofia da inclusão vem exercendo forte influência sobre as abordagens tradicionais a ponto de levar praticantes, pesquisadores e demais interessados a buscarem respostas inclusivistas ao desafio da participação verdadeiramente plena das pessoas portadoras de deficiência nestas atividades (Sasaki, 1997).

Sasaki (1997) refere que em julho de 1996, palestras de representantes de alguns países apontaram a incrível variedade de experiências positivas de inclusão nos esportes, turismo, lazer, recreação comum e recreação terapêutica. Elas mostram, também, o entusiasmo com que as pessoas têm se empenhado para criar soluções compatíveis com o conceito de inclusão (Sasaki, 1997). Gândara, em 1997, enfatiza que o Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD), da PUCCAMP tem assegurado e garantido o esporte à pessoa portadora de deficiência aumentando a probabilidade de realizações pessoais e ampliando o repertório de atitudes sociáveis. (...) Através do CIAD é dada a todos a chance de descobrir as suas potencialidades proporcionando incremento da auto-estima, autoconfiança e, sobretudo a integração social.

Vygotsky (1997) afirma que não se pode sanar a deficiência eliminando diretamente sua causa ou os fenômenos ligados a ela. Pode-se, porém, atenuar o quadro da deficiência face à influência direta da estimulação constante dentro da “educação social”, conquistando uma espécie de ”validez social”. As interações sociais podem produzir a transformação de códigos e funções inatas, elaborando novas formas especificamente culturais de comportamento. A compensação seria induzida pelo meio social em que o indivíduo vive, ou seja, na sua interação com ele. É na vida social coletiva que se criam situações, caminhos para a estimulação desse processo. A conduta coletiva do indivíduo também é importante para que ele aproveite esse subsídio que a sociedade oferece em benefício de seu processo cognitivo desde que tenha uma vida social livre e inteiramente compreendida.

À medida que o conceito de inclusão social ganha adeptos no mundo todo, mais e mais profissionais de educação física, que atuam nos setores de esportes, turismo, lazer e recreação, estão sendo chamados a enfrentar o desafio de incluir em suas atividades rotineiras as pessoas com deficiência que, individualmente ou em grupos, procuram os clubes e associações desportivas locais. Esta tendência vale também para profissionais com outra formação acadêmica que estejam desenvolvendo atividades nos setores acima citados (Sasaki, 1998).

O movimento “inclusion internacional”, aliado ao processo de sensibilização e conscientização da sociedade, proposto pela ONU (resolução 45/91 da Assembléia Geral de 1990), visa à construção de “uma sociedade para todos”, na qual as pessoas com necessidades de educação especial tenham seu espaço na sociedade (Sasaki, 1998).

Desta forma, a atividade física vem sendo utilizada como um viável meio de inclusão social de portadores de deficiência na sociedade. E, se realizada de modo prazeroso e cuidadoso, pode beneficiar o ser humano nas várias etapas do seu desenvolvimento.

A educação especial é uma página importante na história dos portadores de deficiência. O texto elaborado sobre “Histórico da Educação Especial no Brasil” foi inserido como Anexo I. Trata-se de uma descrição dos diferentes entendimentos de como o Portador de Necessidades Especiais poderia participar de um sistema de educação regular.

4. CONTEXTO DA PESQUISA

4.1 Histórico da Educação Especial no Município de Mauá (Mauá, 2003)

- **1985:** criação de uma equipe formada pelos Setores de Planejamento e de Assistência Psicológica (S.A.P.) que tinha como objetivo avaliar as crianças das 54 escolas da rede estadual de ensino e das creches. A criação dessa equipe atendeu a reivindicação de 47 mães que buscavam atendimento para os seus filhos portadores de deficiência. A partir dos dados da avaliação sentiu-se a necessidade da criação de um centro de reabilitação e assistência ao excepcional nas áreas ambulatorial e educacional e, no mesmo espaço, uma escola de educação especial.
- **1986:** criado o Departamento de Educação Especial (D.E.E.) que era composto por escola e ambulatório. O setor de atendimento especializado foi subdividido em estimulação precoce (atendimento às crianças dos 7 anos de idade para baixo) e ambulatório (atendimento às crianças acima dos 7 anos de idade).

- **1986 – 1996:** ocorrem experiências isoladas de crianças que deixaram o D.E.E. para freqüentar o ensino regular.
- **1996:** iniciam-se discussões sobre a integração de portadores de deficiência no ensino regular, verificando a importância desse caminho para a melhoria das condições de desenvolvimento destas pessoas.
- **1997 – 2000:** o D.E.E. passa a questionar suas concepções e formas de atuação, pensando nos princípios da inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais apontados mundialmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e no Brasil pela Constituição Federal (1988), pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em meados de 1997 inicia-se a organização do Centro de Atendimento Terapêutico (CAT) por entender que o atendimento clínico-terapêutico não abarca a demanda existente, e, também não instrumentaliza os pais de forma eficiente, portanto o enfoque passa do exclusivamente individual para o familiar (grupal), procurando implicar os pais e familiares e auxiliá-los na busca de formas mais eficazes de lidar com o seu filho em casa. O D.E.E. passa a contar com uma equipe multidisciplinar .

- **2000:** o CAT passa a chamar-se CATE (Centro de Atendimento Terapêutico e Educacional), devido às mudanças ocorridas na forma de atendimento, passando a ter a educação como um dos objetivos.
- **2001 – 2002:** devido à reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Mauá (P.M.M.) e à mudança no organograma da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (S.M.E.C.E.), o D.E.E. passa a chamar-se Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E.), composta pela própria escola, pela Equipe de Apoio Interdisciplinar e pelo CATE que engloba: o Núcleo de Inclusão e Desenvolvimento (NID), o Programa de Atenção ao Deficiente Auditivo de Mauá (PADAM) e o Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (ZOOM).
- **2003:** devido as áreas de atuação da escola, a S.M.E.C.E. na pessoa do Secretário de Educação Prof^o. Luiz Roberto Alves aprovou o uso do nome Centro

Municipal de Educação Inclusiva Cléberson da Silva que contempla o CATE e a Escola Municipal de Ensino Fundamental – Educação Especial, tendo este sido oficialmente adotado após a inauguração do novo prédio.

— **2005:** ocorre no CEMEI um movimento de reestruturação no qual todos os funcionários do departamento, sob a supervisão da Prof^a Leny Magalhães, discutem meios para que se possa encontrar melhores formas de proporcionar aos alunos uma inclusão mais efetiva e consistente.

— **2006:** começam a ser postas em prática as algumas idéias discutidas no ano de 2005.

O CEMEI, atualmente, oferece atendimento e escolarização para crianças, adolescentes e adultos com deficiências diversas e/ou distúrbios globais do desenvolvimento (DGD's). Ele também desenvolve ações de apoio às escolas do município para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. As intervenções realizadas pelos profissionais do CEMEI estão estruturadas nos seguintes eixos: atendimento aos alunos com deficiência e sua família, acompanhamento e apoio aos profissionais da educação, cultura, esporte e lazer do município para assuntos relacionados à inclusão educacional e social, e, atividades com a comunidade para a conscientização sobre os direitos e as possibilidades de participação social da pessoa com deficiência.

No município de Mauá experiências isoladas com a inclusão já aconteciam desde 1986, com as mudanças políticas esse movimento ganhou força no município, com um enfoque maior na educação inclusiva. Durante o tempo em que estou trabalhando no CEMEI tenho percebido que os preconceitos e conceitos equivocados são os grandes responsáveis pela marginalização de muitos e por um processo equivocado de inclusão. Acreditando no potencial dos portadores de deficiência mental e que as atividades físicas lúdicas são um eficiente caminho de inclusão social, surgiu o desejo de realizar essa pesquisa e contribuir para seu desenvolvimento e inclusão social.

OBJETIVOS

III. OBJETIVOS

▶ GERAL

Analisar os efeitos de um programa de atividades físicas lúdicas entre indivíduos portadores de deficiência mental e alunos do ensino regular.

▶ ESPECÍFICOS

- Desenvolver um programa de atividades físicas lúdicas para portadores de deficiência mental, visando a sua interação com alunos não-deficientes;
- Observar o comportamento dos portadores de deficiência mental durante a realização de atividades lúdicas em um ambiente inclusivo e, após essas atividades, em seu ambiente escolar (CEMEI) e familiar.

METODOLOGIA

IV. METODOLOGIA

A metodologia proposta passou a ser aplicada após a aprovação do projeto pelo comitê de Ética Institucional. (Anexo II)

1. TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de intervenção ou, segundo alguns autores, uma investigação-ação.

A investigação-ação consiste na coleta de informações, sistematicamente, com o objetivo de promover mudanças sociais. Seu resultado apresenta recomendações tendentes à mudança ou que possam ser utilizados pelas pessoas que tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos de sua vida. (Bogdan e Biklen, 1994)

Nesse sentido, a investigação-ação envolve ativamente o investigador em sua investigação. Existem, na área da educação, várias pesquisas desse tipo.

2. SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte do grupo 20 indivíduos de ambos os sexos com idade variando entre 12 e 18 anos. Destes, 10 indivíduos eram estudantes do Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI) Cléberon da Silva (os portadores de deficiência mental), e 10, alunos regularmente matriculados na 4ª série da Escola Estadual Antônio Prado Júnior. Todos os indivíduos são moradores do Município de Mauá no Estado de São Paulo e possuem uma equivalente classe sócio-econômica.

Todos os indivíduos participaram voluntariamente do programa.

2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

→ Alunos do CEMEI

- Não participar de atividade social fora do Centro;
- Ter relatório atestando a Deficiência Mental;
- Ser treinável ou educável.

→ Alunos do Antônio Prado

- Estar matriculado na escola;
- Ter idade entre 12 e 15 anos.

2.2. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

→ Alunos do CEMEI

- Avaliação neuromotora
- Uso de algum medicamento que possa alterar o comportamento;
- Contra-indicações para exercício;
- Retardo mental severo ou profundo;
- Asma ou outra doença respiratória significativa.

→ Alunos do Antônio Prado

- Frequência insuficiente na escola;
- Não participar regularmente das aulas de educação física.

3. PROCEDIMENTOS

3.1 Com os pais ou responsáveis

Num primeiro momento foi realizado um encontro com os responsáveis pelos alunos do CEMEI com o objetivo de explicar o propósito das atividades que seriam realizadas e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para poder obter a autorização destes. (Anexo III)

Ao final do programa houve outro encontro (gravado) com os responsáveis, no qual foram feitos alguns questionamentos com o objetivo de saber de que modo as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos e, também, a opinião e aceitação dos responsáveis, no que diz respeito à inclusão.

3.1.1 Perguntas que nortearam o 2º encontro com os pais

- Há quanto tempo seu filho está matriculado na educação especial?
- Você já ouviu falar em inclusão?
- Na sua visão, o que é inclusão?
- As atividades do CEMEI atendem às suas expectativas? E as do seu filho?
- O que impede o seu filho de participar de atividades fora do CEMEI?
- Você acha válida / necessária a participação do seu filho em atividades fora do CEMEI? Por que?
- Seu filho tem condições de realizar atividades fora do CEMEI, sozinho?
- Como é a participação nas atividades do CEMEI?
- O seu filho tem interesse em vir para as atividades?
- Como é o relacionamento em casa?
- Como é o relacionamento com as outras pessoas?

3.2 Com os sujeitos

Primeiramente reuni os alunos que faziam parte do grupo de portadores de deficiência mental. Nessa reunião expliquei o que pretendia realizar, e o que eles achavam de participar de algumas atividades em outra escola com alunos diferentes.

Antes de começarem as atividades, foi feita a avaliação de algumas variáveis neuromotoras para verificar: equilíbrio estático e dinâmico, flexibilidade, coordenação motora e precisão. Esta avaliação teve como objetivo observar as habilidades neuromotoras dos indivíduos com deficiência mental.

No primeiro encontro entre os grupos foram feitas as apresentações e dadas as explicações necessárias sobre os objetivos e o funcionamento dos encontros.

No início de cada encontro houve uma conversa, de 20 minutos, para explicar como seriam as atividades do dia. Após a realização das atividades, foi reservado um breve momento para conversarmos um pouco sobre o que eles acharam da atividade que foi realizada.

Em todos os encontros contei com a colaboração da professora Rosemeire Lima, professora de Educação Física responsável pela turma da Escola Estadual Antônio Prado Júnior.

3.2.1 Avaliação neuromotora

A avaliação, feita apenas com os portadores de deficiência mental, foi realizada pela observação a partir de comandos dados, e a resposta do sujeito durante o desempenho das técnicas (posturas e movimentos) propostas. Esta avaliação foi um instrumento utilizado como critério de inclusão destes indivíduos (Anexo IV).

3.2.2 Programa de atividades

O programa constou de sete atividades diferentes e foi organizado da seguinte forma:

- **15/08**: atravessando o rio (atividade 1);
- **22/08**: lançamentos variados (atividade 2);
- **05/09**: lançamentos variados (atividade 2);
- **12/09**: pega-pega labirinto (atividade 3);
- **19/09**: labirinto fantasma (atividade 4);
- **26/09**: labirinto fantasma (atividade 4);
- **03/10**: guerra nas estrelas (atividade 5);
- **17/10**: guerra nas estrelas (atividade 5);
- **07/11**: corrida dos colchões (atividade 6);
- **21/11**: chutando bolas (atividade 7);
- **28/11**: chutando bolas (atividade 7).

Foram realizados 11 encontros (um a cada semana) dentro de um período de 04 meses. Os encontros tiveram duração de aproximadamente 2:00 h e incluíram explicações, atividades e conversa final. Os alunos saíam do CEMEI às 14:00 sendo conduzidos até a quadra poliesportiva da Escola Antônio Prado, onde foram realizadas as atividades. O retorno variou um pouco, dependendo do desenvolvimento das atividades, porém nunca ultrapassou as 16:10.

3.2.3 Descrição das atividades

As atividades foram escolhidas a partir da publicação de Voltolini (1992), e basearam-se nos seguintes critérios: fácil explicação, compreensão e desenvolvimento. Estas estão descritas abaixo.

► **Atravessando o rio (atividade 1)**

→ **Descrição**

Marcam-se duas linhas com uma distância entre elas de aproximadamente 5 m, sendo que cada linha representa uma borda do rio. No espaço compreendido pelo rio serão colocados objetos (tijolos, arcos, tocos de madeira, ou círculos desenhados no chão) que servirão como pedras, sobre as quais os alunos pisarão traçando seu caminho próprio até o outro lado do rio. A seqüência dos objetos pode ser criada pelos indivíduos e o coordenador das atividades deve ir sucessivamente dificultando o trajeto ou aumentando a distância entre os objetos ou retirando alguns deles, ou ainda criando um elemento dificultador que pode ser jacaré ou piranhas.

Este elemento dificultador ajuda a criar o clima de aventura, podendo ser representado pelo próprio coordenador.

A atividade pode variar ainda, aumentando a participação do grupo, como por exemplo:

- 2 ou 3 alunos, ao mesmo tempo, ajudando-se reciprocamente;
- Permitindo uma forma de salvamento para os que caírem no rio;
- Criando uma forma de neutralizar a ação do jacaré (por exemplo, gritando: pára jacaré, pára !), etc

→ **Material**

Arcos, tijolos, tocos de madeira, saquinhos de areia, giz, bolas de areia, revistas velhas, etc.

→ **Comentários**

É uma atividade que propicia a instalação de clima favorecendo a ação motora. Predomina o clima de aventura, permitindo a criatividade e a originalidade, pois cada indivíduo define seu trajeto de forma peculiar e própria.

Propor uma dificuldade gradativa instiga o aluno a desafiar-se sem comprometimento de sua autoconfiança. Motivado pelo grupo, ele se dispõe a realizar a atividade com sucesso.

Trabalha a motricidade global, evidenciando equilíbrio e força, ao lado de autoconfiança, produtividade, criatividade e solidariedade na dimensão psicossocial do gesto.

► Lançamentos variados (atividade 2)

→ Descrição

Explica-se aos indivíduos que a atividade é feita de fases que deverão ser transpostas para que todos cheguem ao fim.

É importante ressaltar a cooperação. Em princípio, as fases iniciais deverão ser compostas por exercícios de ordem simples que possibilitem a realização por todos os alunos.

Pedir aos indivíduos que lancem bolinhas (de papel, tênis, ping-pong, etc.) até uma linha previamente estabelecida, aproximadamente 2 m de distância. Em seguida, aumenta-se gradativamente esta distância.

Vencida esta fase, passa-se para a de precisão, na qual é pedido ao participante que lance a bolinha num lugar específico.

Este lugar específico também deve ser gradativamente dificultado. Como por exemplo:

- Dentro de um círculo feito com uma corda grande;
- Dentro de uma caixa de papelão;
- Numa marca na parede.

A fase seguinte seria a criação de atividades que unam a força e a precisão. Como exemplo tem-se:

- Jogar, de longe, a bolinha numa caixa de papelão;
- A partir da caixa de papelão, marcar sucessivamente pontos simétricos que vão se afastando da caixa. Cada vez que o indivíduo conseguir acertar a bolinha dentro da

caixa passa a ocupar uma nova posição, afastando-se cada vez mais da caixa, dificultando progressiva e lentamente a execução da tarefa.

→ **Material**

Bolinhas de papel, tênis ou ping-pong, saquinhos de areia, caixa de papelão, corda, etc.

→ **Comentários**

Esta atividade cria um clima desafiador à confiança e capacidade do indivíduo. Não é indicada para as aulas iniciais, pois os indivíduos ainda se encontram em processo de adaptação ao grupo e ao coordenador.

Entretanto, este mesmo clima desafiador posteriormente é gerador de ansiedade num nível positivo, favorecendo e instigando a ação motora.

A transposição das fases pode vir associada a um tema. Por exemplo: é necessário cumprir estas missões para que cheguemos ao tesouro.

Mais uma vez predomina o clima de aventura, tão próprio a realização de tarefas.

Os exercícios de lançar exercitam força e coordenação viso-motora, bem como noção espacial.

► **Pega-pega labirinto (atividade 3)**

→ **Descrição**

Prepara-se o local, colocando vários objetos no chão, dispostos de tal forma que constituam um labirinto. O espaço entre um objeto e outro deve ser suficiente para a passagem tranquila de uma pessoa.

Uma vez preparado o labirinto, pede-se a participação de 2 indivíduos. Um será o pegador e o outro, o fugitivo. Deverão correr entre os objetos sem tocá-los, pois se tratam de armadilhas. Pede-se para o restante do grupo que conte até 15,

trocando a dupla em seguida. Desta forma o grupo não se dispersa e participa coletivamente.

Pode-se variar esta atividade fazendo com que o grupo participe mais diretamente. De quatro em quatro (como dois pegadores e dois fugitivos) ou com um elemento dificultador. Este elemento dificultador pode ser a múmia, que tem a finalidade de andar bem vagarosamente atrapalhando a dupla.

→ **Material**

Saquinhos de areia, bolinhas de papel, massa, etc. Qualquer material que sirva para formar o labirinto.

→ **Comentários**

Esta atividade trabalha a agilidade e a coordenação viso-motora bem como a coordenação espaço-temporal, além de favorecer a expressividade, criando um clima de aventura e desafio.

Propõe um contexto com flexibilidade suficiente para o aparecimento do gesto em sua tridimensionalidade.

A criação do labirinto pode ser feita pela classe.

► **Labirinto fantasma (atividade 4)**

→ **Descrição**

Divide-se a classe em dois grupos. O grupo formado pelo maior número de elementos fica encarregado de transportar cadeiras e dispô-las arbitrariamente no local de aula. Cada elemento deste grupo é responsável por uma cadeira.

Uma vez dispostas as cadeiras, pede-se ao outro grupo que as arranje de forma a deixá-las uma distante da outra ou da parede o suficiente para que uma criança possa passar folgadoamente no espaço. Formou-se então um labirinto.

Logo em seguida, orienta-se um dos grupos para que corram conhecendo o labirinto por um minuto. Alterna-se o grupo.

Tendo ambos os grupos conhecido o labirinto, um deles ocupará as cadeiras (cada um senta em uma cadeira). Estes serão os fantasmas do labirinto. O outro grupo, então, entra no labirinto correndo e, após um tempo predeterminado pelo coordenador, ao sinal de palmas (do coordenador), os fantasmas acordam pulando de suas cadeiras e perseguindo os invasores do labirinto até capturá-los (todos). Quando um fantasma captura um invasor, deve levá-lo até uma cadeira vazia do labirinto e lá prendê-lo. Este não poderá livrar-se até o final da atividade. Terminada a captura, o grupo dos invasores se encontrará sentado ocupando as cadeiras do labirinto. Posição esta, pronta para alternar os grupos. Os invasores, agora, passam a ser os fantasmas do labirinto e reinicia-se a atividade.

→ **Material**

Cadeiras de sala de aula. Podem ser substituídas por marcas de giz no chão. Neste caso recomenda-se que cada aluno faça a própria, responsabilizando-se pelo uso do giz e parte da atividade.

→ **Comentários**

É importante observar, nesta atividade, a marca presente de um fato que vem sendo comum nas atividades até agora: o próprio indivíduo constrói o espaço físico da atividade. Na construção deste espaço físico, suas hipóteses cognitivas, seus estados afetivos, sua visão de grupo e sua percepção de espaço vão sendo elaboradas construtivamente dentro de um clima predominantemente confiante e assegurado pela dinâmica do grupo. Neste grupo, todos têm as mesmas funções, que entretanto serão alcançadas diferentemente, de acordo com as potencialidades dos membros do grupo.

Esta situação cria, no indivíduo, uma noção que o espaço é “dele” e não “para ele”. Noção esta, aliás, capaz de criar um nível ótimo de ansiedade que mobiliza o organismo a expressar-se e desenvolver-se crescendo em seu potencial.

Esta atividade trabalha, ainda, a percepção espaço-temporal fazendo com que o aluno necessite de relativo desenvolvimento do campo perceptivo interno e

externo que o possibilite driblar as cadeiras do labirinto e os fantasmas quase que simultaneamente.

Além disso, a resistência como, qualidade física básica, assim como a agilidade, estão sendo amplamente trabalhadas. Tudo isto num clima propiciador de elementos perceptíveis ao aluno que possibilitam desenvolver sua autoconfiança e iniciativa.

► Guerra nas estrelas (atividade 5)

→ Descrição

Divide-se a classe em dois, quatro ou seis grupos, sendo que sempre um grupo enfrentará apenas um outro.

Marca-se o chão do local com giz (se possível), um espaço quadrado capaz de abranger todos os membros do grupo com relativa folga para que estes se movimentem sem o perigo excessivos de choques físicos. Este espaço delimitado é então a espaçonave do grupo que deverá ser protegida dos ataques inimigos. O outro grupo também terá uma espaçonave e ficarão, então, frente a frente com uma distância entre elas, adaptável à faixa etária, que seja capaz de permitir que o grupo lance ataques à outra espaçonave e que possam atingi-la.

Cada grupo terá à sua disposição uma munição composta de arcos (bambolês) numa proporção aproximada de um arco para cada dois membros (esta proporção pode ser alterada).

Ao sinal das palmas, uma das espaçonaves inicia os ataques à outra inimiga. O coordenador deve determinar, previamente, qual será a espaçonave atacante e conseqüente forma de ataque.

- O grupo organiza-se internamente para definir os lançadores (que na repetição da atividade serão alternados);
- os ataques são lançamentos rasteiros dos arcos que visam atingir os pés dos membros da outra espaçonave;

- estes últimos, por sua vez, terão que se defender destes ataques, saltando os arcos lançados, protegendo, assim, os tripulantes de sua espaçonave;
- cada membro atingido se transforma em prisioneiro na nave inimiga, sendo guardado pelos tripulantes não-lançadores de arcos;
- depois de terminada a munição, avalia-se os resultados e alterna-se a ordem das espaçonaves atacante e atacada.

É aconselhável repetir várias vezes, visto que a duração da atividade costuma não exceder poucos minutos.

→ **Material**

Arcos (bambolê) e giz para demarcar os limites das espaçonaves. Os arcos podem ser substituídos por qualquer por qualquer material que se adapte às condições da atividade. Neste caso deve se guardar as condições de segurança à integridade física do indivíduo.

→ **Comentários**

O que há de mais notório nesta atividade é o fator grupal de organização. Em princípio, pode-se pensar que se gasta muito tempo nesta fase de organização para definir os lançadores e os guardiões de prisioneiros, entretanto, não devemos pensar assim. Esta fase propõe um conflito de liderança e este conflito expõe o indivíduo a situações nas quais deverá impor-se através da iniciativa.

O resultado disso é que temos um grupo formado por membros com papéis diferentes, mas complementares entre si. Esta situação tende a ser aprendida, bem como seus resultados que, se forem bons, também tenderão a ser transferido para outras situações da vida. E mais uma vez, só o serão porque esta atividade foi capaz de criar um contexto no qual o aluno se inseriu e criou ao mesmo tempo.

Já a segunda fase da atividade (fase de ataques) põe em jogo a funcionalidade desta organização grupal anterior, além de trabalhar as qualidades físicas básicas de agilidade e precisão, bem como as noções de percepção espaço-temporal e coordenação viso-motora.

A motricidade global sendo trabalhada sem prejuízo da expressividade. Elevação e ampliação do campo de percepção interna e externa, bem como da expressividade e equilíbrio emocional. Pode-se pressupor que se assim ocorrer, muito da tonicidade muscular, base para a atividade clônica, terá sido trabalhada.

► **Corrida dos colchões (atividade 6)**

→ **Descrição**

Dispõe-se a turma em grupos que não devem ser menores do que sete elementos por grupo e não excederem onze.

Para cada grupo um colchão de ginástica.

Um membro do grupo ocupará o centro do colchão enquanto os outros membros organizar-se-ão da melhor forma para transportá-lo com o colega em cima de um lado para outro do local da atividade.

Aconselha-se repetir várias vezes, revezando-se o elemento do grupo que será transportado, e possibilitando, também, que o grupo encontre novas e mais elaboradas alternativas de transporte.

→ **Material**

Colchões grandes de ginástica, ou mesmo panos grandes. Deve-se permitir qualquer forma de organização para o transporte do colchão, desde que não ponha em risco a integridade física do indivíduo.

→ **Comentários**

Esta atividade realça o trabalho grupal organizado e solidário, bem como a expressividade criativa. Permite as mais variadas formas de transporte, desde um simples arrastar de colchão até um enrolar no colchão. As formas mais variadas aparecem, pois a atividade é sentida pelo aluno como um espaço aberto para isso, onde predomina um clima de iniciativa e confiança na atividade.

Do ponto de vista motor, é uma atividade que trabalha força, resistência e coordenação motora.

A motricidade global está sendo trabalhada a partir do dinamismo dos campos de percepção interno e externo, tão necessários de serem trabalhados nesta fase do desenvolvimento psicomotor.

► **Chutando bola (atividade 7)**

→ **Descrição**

Espalha-se pelo espaço disponível, várias bolas, de preferência tendo-se mais bolas do que participantes.

Pede-se, então, aos indivíduos que percorram o espaço chutando a bola que aparecer em sua frente, não necessitando disputá-la com outro colega.

Deve-se, ainda, orientar para que não toquem a bola com as mãos, nem a segurem.

→ **Material**

Bolas de plástico de tamanho variado, bolinhas de papel (no caso de não se ter bolas de plástico).

→ **Comentários**

Do ponto de vista do objetivo, esta atividade propõe um aumento da percepção do corpo no espaço, bem como a ampliação da ação inteligente que visa adaptar o gesto às condições externas existentes.

Uma vez dispondo de várias bolas, o indivíduo, movido pela dinâmica da atividade, se vê a cada instante numa situação configurada de forma diferente. Ora tem três ou quatro colegas à sua frente, ora ninguém. Estas variações perceptivo-motoras são capazes de exercitar várias funções biológicas e psicológicas do gesto. A qualidade deste gesto é avaliada de imediato pelo indivíduo quando percebe o que sua ação causou na dinâmica da atividade.

4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.1 Observação

Durante os encontros foi utilizado um roteiro para melhor observar o desenvolvimento das atividades. Este roteiro continha os seguintes pontos de observação.

- Frequência
- Compreensão da atividade
- Interesse na atividade
- Participação na atividade
- Desempenho na atividade
- Dá opinião durante a atividade?
- Nega-se a participar da atividade
- Relação com os colegas
- Relação com os professores
- Lembra da atividade anterior?
- Os colegas (não DM) aceitam a participação?
- Os colegas (não DM) interagem com os DM?

4.2 Grupo focal

Ao final das atividades foi realizado um grupo focal (gravado) com a participação dos alunos da Escola Antônio Prado, no qual foram feitas algumas perguntas baseadas no que aconteceu durante o desenvolvimento das atividades. As perguntas que nortearam a conversa desenvolvida no grupo foram as seguintes:

- O que significou para vocês participar dessas atividades com alunos que apresentam uma deficiência?
- O que mudou em vocês durante a realização dessas atividades?
- Vocês acham que ajudaram de alguma forma os alunos do CEMEI? Como?

Quanto aos alunos do CEMEI, não foi possível realizar um grupo focal devido à falta de entendimento deles em relação ao que foi pedido. Porém, foram feitas algumas perguntas que foram respondidas por poucos alunos. As perguntas foram as seguintes:

- Você gostou dos encontros?
- Qual atividades você mais gostou?
- Você gostaria que continuasse?

RESULTADOS

V. RESULTADOS

1. AVALIAÇÃO NEUROMOTORA

Os testes aplicados permitiram avaliar as habilidades dos indivíduos portadores de deficiência mental, nas variáveis neuromotoras que julguei serem necessárias para se ter um desempenho satisfatório durante a realização das atividades propostas.

Todos os sujeitos foram capazes de realizar os movimentos pedidos.

Como relatado no capítulo “Metodologia”, esta avaliação foi realizada como critério de inclusão/exclusão dos sujeitos.

2. OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES

2.1 Primeiro contato

A meu ver, o primeiro contato foi de fundamental importância para o bom andamento das atividades em grupo, devido ao acolhimento dos alunos do Antônio Prado, pois, se houvesse uma rejeição por parte destes alunos, seria muito difícil alguns alunos do CEMEI aceitarem participar ou até mesmo voltar para a continuidade do trabalho. Os pais também não aceitariam que seus filhos fossem expostos à uma situação desagradável novamente, pois esse era o maior receio deles, e, certamente eles ficariam sabendo, pois a maioria dos indivíduos do CEMEI contou o que ocorreu. Porém, tanto os alunos como a professora do Antônio Prado receberam os alunos do CEMEI muito bem, deixando-os à vontade, o que foi fundamental para a continuidade das atividades.

2.2 Relatório dos encontros

► Atividade do dia 15/08

Teve início às 14:00 h com a reunião do grupo no CEMEI. Estiveram presentes 8 alunos. Foi realizada uma conversa na qual expliquei o que iríamos fazer. Saímos às 14:30 h rumo ao Antônio Prado. Aguardamos um momento até a chegada da professora de educação física com a turma com a qual seria feita a atividade. Entramos na quadra, onde todos os alunos foram acomodados na arquibancada. Não houve nenhuma ausência na turma do Antônio Prado. Depois de todos quietos, apresentei-me e expliquei o motivo pelo qual eu estava ali com aqueles alunos e o que eu pretendia realizar com eles. Após minha apresentação, pedi para que os alunos do CEMEI falassem os seus nomes, porém, apenas um indivíduo se manifestou, os outros ficaram rindo e não falaram nada. Insisti, desta vez chamando um por um, mesmo assim, nem todos falaram. Após a apresentação do grupo do CEMEI, os alunos do Antônio Prado se apresentaram. Expliquei a atividade que seria realizada (atravessando o rio), perguntei se havia alguma dúvida, depois de respondidas as perguntas. Arrumamos a quadra, com a ajuda de todos, de modo que a atividade pudesse ser realizada. Demos início às atividades (15:15 h). Não houve nenhuma intercorrência. Às 15:45 h, encerramos a atividade. Perguntei o que eles tinham achado. Os alunos gostaram e perguntaram se seria todo o dia, falei que não, que só aconteceria às segundas-feiras. Nos despedimos e fomos embora às 15:57 h.

► Atividade do dia 22/08

O grupo se reuniu às 14:00 h com a presença de 4 alunos. Conversei um pouco sobre a atividade que tinha acontecido; eles falaram que gostaram, mas nenhum deles fez qualquer outro comentário. Comecei a lembrá-los de alguns pontos, eles riram, mas apenas responderam às perguntava. Às 14:30 chegou mais

um aluno quando já estávamos saindo. Aguardamos um pouco até a turma do Antônio Prado chegar. Novamente, não houve ausências. Expliquei a atividade (lançamentos variados), que foi rapidamente compreendida. À medida que passavam as fases, ficava mais difícil acertar o alvo; poucos indivíduos alcançaram o objetivo, de modo que acabou o tempo e não conseguimos acabar o jogo. Este jogo apresentou um certo grau de dificuldade para todos, inclusive para mim e a professora que me acompanhou. Conversamos, e cada um expôs as suas dificuldades com a atividade. Dos alunos do CEMEI apenas um aluno falou.

► **Atividade do dia 05/09**

O encontro teve início às 14:00 h com a participação de 6 alunos do CEMEI. Conversamos um pouco sobre a tarefa da semana anterior, porém apenas um indivíduo se manifestou, mesmo assim não lembrou, com certeza, das atividades passadas, pois passaram 15 dias desde a última atividade. Os demais ficaram rindo e responderam na medida em que as perguntas eram feitas. Fomos para o local das atividades às 14:25 h. A turma do Antônio Prado já estava na quadra, com 8 alunos presentes. Perguntei se eles se lembravam da atividade anterior, nem todos lembraram, dizendo que já tinha passado muito tempo. Conversamos rapidamente e relembramos o que tinha acontecido nas atividades passadas. Perguntei qual eles preferiam. Os alunos do CEMEI não se manifestaram; os alunos do Antônio Prado ficaram indecisos. Fiz uma votação e a segunda atividade (lançamentos variados) ganhou. Tudo correu tranquilamente. Dessa vez, a maioria ultrapassou todas as fases, pois, reduzimos o grau de dificuldade, diminuindo a distância dos alvos. Ao final da atividade, expliquei-lhes que, apesar de alguns colegas não conseguirem passar por todas, o verdadeiro objetivo da atividade foi alcançado, pois, a cooperação e o incentivo demonstraram a importância deles para o grupo. Às 16:00 h nos despedimos.

► Atividade do dia 12/09

Iniciou-se às 14:00 h com 7 alunos presentes. Conversamos um pouco até que todos chegassem e fomos para o Antônio Prado. Expliquei a atividade (pega-pega labirinto), arrumamos a quadra e demos início ao jogo. No começo todos se atrapalharam um pouco, mas no decorrer da atividade tudo foi tranquilo. Quando aumentou o número de participantes dentro do labirinto, eles começaram a falar muito alto, e se atrapalharam. Parei e expliquei que era a mesma coisa, apenas que tinha mais gente. Reiniciamos e a gritaria começou. Deixei o jogo transcórrer no ritmo deles. Eu e a professora entramos no jogo e tentamos dar uma direção, mas eles não deram muita atenção e continuaram como estavam. Conversamos, e eu perguntei o porquê de tanto grito e da dificuldade. Eles falaram que era melhor como eles estavam fazendo. O encontro terminou às 15:50 h.

► Atividade do dia 19/09

Início às 14:00 h. Só faltaram dois alunos. Fomos direto para o Antônio Prado. Lá chegando, esperamos por volta de 20 minutos até que a quadra fosse liberada. Compareceram todos os alunos da turma do Antônio Prado. Enquanto esperávamos, expliquei que já tínhamos realizado três atividades, e perguntei se eles estavam lembrados de todas. Só falaram da última. Mais uma vez os alunos do CEMEI não se manifestaram, um olhou para o outro e riram. Falei que eles poderiam escolher uma das três atividades que foram realizadas. Os alunos do Antônio Prado não quiseram repetir, mas sim fazer uma nova atividade. Os alunos do CEMEI ficaram indiferentes. Perguntei para eles (alunos do CEMEI) se queriam fazer outra brincadeira e disseram que tudo bem. Expliquei a nova tarefa (labirinto fantasma) e arrumamos a quadra. Cada um desenhou um círculo no chão. Dividimos os alunos em dois grupos mesclados (cada grupo vestiu um colete de uma cor: azul e vermelho) e iniciamos a atividade. Já eram 15:25 h quando o jogo começou. A atividade estava fluindo bem, mas o tempo passou rápido e tivemos

que finalizar a atividade. Não deu tempo de conversarmos a respeito do que tinha acontecido. Falei que no outro encontro falaríamos sobre a brincadeira. Fomos embora às 16:05 h.

► **Atividade do dia 26/09**

Início às 14:00 h. Assim que o grupo se reuniu, fomos logo para o Antônio Prado. Esperamos 15 minutos até que todos estivessem na quadra. Estiveram presentes 15 alunos (6 do CEMEI e 9 do Antônio Prado). Conversamos um pouco sobre o que tinha acontecido na semana anterior, e eles falaram que nem deu tempo de brincarem direito. Perguntaram se poderiam repetir a atividade. Perguntei aos alunos do CEMEI se eles queriam a mesma atividade ou se queriam outra, aqueles que responderam, aceitaram a proposta de repetirmos a atividade. Disse-lhes que todos deveriam falar. Então todos concordaram em repetir a atividade. Perguntei se eles lembravam qual era atividade (labirinto fantasma). Responderam que era com as “bolas” de giz no chão. Expliquei a atividade novamente. Fizemos os círculos, dividimos os grupos (cada grupo de uma cor) e iniciamos a atividade. Tudo correu normalmente, e dessa vez eles se divertiram bastante. Quando acabou a atividade, perguntei o que eles tinham achado. Todos gostaram e queriam brincar novamente. Expliquei que no próximo encontro seria outra atividade, e que conversaríamos no outro dia. Partimos às 16:00 h.

► **Atividade do dia 03/10**

Início às 14:00 h. Estiveram presentes os mesmos da semana anterior. Conversamos um pouco sobre o que eles estavam achando. Dois indivíduos disseram que estavam gostando, os demais ficaram rindo, apenas responderam quando a pergunta foi direcionada. Fomos para o Antônio Prado e lá esperamos um pouco até que a turma descesse. Quando entramos na quadra, perguntei o que eles estavam achando, todos responderam que estavam gostando. Perguntei se eles

estavam lembrados que seria uma atividade diferente e eles disseram que sim. Expliquei a atividade (guerra nas estrelas) e disse que eles iam gostar, pois seria com bola (na descrição a tarefa aparece com bambolês, mas fiquei receoso de que alguém se machucasse). Dividimos os alunos em dois grupos (azul e vermelho) e eles começaram, percebi que eles não estavam seguindo as regras, mas que estavam divertindo-se muito, resolvi não interferir. Porém, percebi que, dentre os alunos do CEMEI, apenas um estava participando ativamente, os outros riam, batiam palmas, mas não pegavam na bola. Parei o jogo e falei diretamente com eles, explicando que tinham de pegar a bola para jogar e também correr para que a bola não pegasse neles, senão eles iam machucar-se. Pedi aos alunos do Antônio Prado para ajudá-los. Reiniciamos a brincadeira; o desempenho dos alunos do CEMEI melhorou, devido à maior cooperação daqueles que procuraram incentivá-los a participar do jogo. Quando acabou o jogo, disse-lhes que ganhar ou perder não importa, mas sim, aproveitar as atividades para brincar em grupo e fazer novos amigos. Às 16:00 h voltamos para o CEMEI.

► **Atividade do dia 17/10**

Início às 14:00 h. Apenas compareceram os participantes dos últimos dois encontros, deixando transparecer que seria assim até o fim. Conversei com eles a respeito da atividade anterior. Perguntei se eles lembravam; disseram que sim, mas não sabiam falar qual foi. Falei sobre o que tinha acontecido e que já fazia 15 dias que não nos encontrávamos. Disse que todos tinham que participar e se eles não estavam gostando, poderiam falar comigo e eu tentaria fazer uma atividade que eles gostassem mais. Perguntei se eles tinham alguma preferência. Dois indivíduos disseram que gostavam de brincar com bolas, três indivíduos riram e um ficou indiferente. Disse-lhes que faríamos a mesma atividade da semana anterior, perguntei se eles se lembravam, apenas dois disseram que sim enquanto os outros nada responderam. Falei que era o jogo com a bola e se eles queriam brincar novamente. Eles acenaram que sim com a cabeça. Fomos para o Antônio Prado às

15:00 h. Quando todos estávamos reunidos, perguntei se eles se lembravam da última atividade que realizamos. Eles disseram que sim, mas que já fazia muito tempo. Eu expliquei que foi a semana das crianças e que os alunos do CEMEI tiveram várias brincadeiras na escola e que preferiram ficar por lá. Eles me disseram que tinham ido num passeio, então lhes falei que por esse motivo não teve nenhuma atividade. Perguntei qual atividade eles queriam fazer, todos responderam que era a da bola. Perguntei se todos se lembravam como era e eles falaram que sim. Então dividi os grupos e iniciou a brincadeira. Dessa vez teve uma maior participação dos alunos do CEMEI e os alunos do Antônio Prado se preocuparam mais em ajudá-los. Considerei o melhor dos encontros realizados, devido à cooperação e o envolvimento de todos durante a atividade.

► **Atividade do dia 07/11**

O grupo teve início às 14:00 h com 6 presenças. Conversamos um pouco e expliquei que já fazia muito tempo que não nos encontrávamos, primeiro porque choveu e depois por causa do feriado. Perguntei se eles se lembravam da última atividade, ninguém se lembrou. Fomos ao Antônio Prado, lá chegando esperamos um pouco a turma da escola descer para a quadra. Enquanto aguardávamos, tinha um grupo jogando futebol. Eles (alunos do CEMEI) foram para o alambrado e ficaram olhando. Um indivíduo disse que queria brincar, falei que ainda não era a nossa vez. Quando a professora trouxe a turma, nos reunimos e, antes de iniciarmos as atividades, expliquei o motivo de não termos nos encontrado nas duas últimas semanas. Eles disseram que achavam que já tinha acabado as atividades. Falei que não, que ainda teríamos mais três encontros com a turma e um só comigo. Expliquei como seria a atividade (corrida dos colchões), perguntei se eles já conheciam e todos falaram que não. Pedi que tivessem cuidado para que ninguém se machucasse. Dividi os grupos e cada grupo escolheu quem seria o primeiro a ser transportado. Um grupo escolheu a mais leve o outro escolheu uma menina. A brincadeira fluiu muito bem e todos participaram ativamente. A dificuldade

encontrada foi que algumas meninas, tanto do Antônio Prado quanto do CEMEI, por serem menores, eram derrubadas, mas nada que interrompesse a atividade. Os indivíduos dos grupos iam se revezando para serem transportados. Após 30 minutos dividi novamente os grupos, só que dessa vez, escolhi dois participantes (um do CEMEI e outro do Antônio Prado) para que pudessem escolher os grupos. O aluno do Antônio Prado teve a iniciativa de escolher um aluno de cada escola enquanto que a primeira escolha da aluna do CEMEI era sempre um colega conhecido. A atividade recomeçou e, novamente, teve um bom desenvolvimento. Às 15:50 h encerramos a atividade. Perguntei o que eles tinham achado. Todos gostaram e pediram para fosse a mesma na próxima semana. Disse que poderíamos conversar.

► **Atividade do dia 21/11**

O grupo teve início às 14:00 h. Estiveram presentes 6 alunos. Expliquei que não nos encontramos na última semana, devido ao feriado. Perguntei se eles lembravam da atividade do último encontro e eles falaram que não. Fomos ao Antônio Prado. Esperamos um pouco até reunir o grupo todo. Quando todos estavam reunidos expliquei que mais uma vez teve um feriado que atrapalhou as atividades e eles falaram que era verdade. Expliquei a atividade que faríamos (chutando bolas). Disse que dessa vez não ia ter dois grupos, mas que seria uma atividade geral. Alernei que tivessem cuidado para não chutar a bola muito forte para que não machucasse ninguém. Todos foram para quadra, onde já estavam as bolas. Em princípio, os alunos do CEMEI, com exceção de um deles, ficaram um pouco passivos. Eu entrei na atividade e comecei a chutar as bolas, a partir desse momento, eles começaram a chutar também. A atividade fluiu muito bem, todos participaram ativamente e demonstraram estar gostando muito. A atividade acabou às 15:50 h. Disse que o próximo encontro seria o último, eles perguntaram, por quê? Lembrei-lhes de que já tínhamos conversado que aquelas atividades faziam parte de um trabalho e que terminaria no próximo encontro. Todos ficaram

contrariados, mas aceitaram. Disse, também que eles escolheriam a atividade do último encontro e disse que eles tentassem lembrar-se das atividades que já tinham sido realizadas.

► Atividade do dia 28/11

O grupo teve início às 14:00 h. Estiveram presentes os mesmos alunos da semana anterior. Expliquei que este seria o último encontro. Eles perguntaram por que? Expliquei que era uma atividade que tinha um tempo determinado e que esse tempo acabaria hoje. Perguntei se eles gostaram das atividades, começaram a rir. Disse-lhes que podiam falar que eu queria ouvir. Eles falaram que gostaram. Perguntei se eles lembravam das atividades que nós fizemos, alguns só lembravam da bola. Perguntei se era quando jogaram com as mãos (guerra nas estrelas) ou com os pés (chutando bolas). Falaram que era com os pés. Falei que podiam escolher qualquer atividade para que pudéssemos fazer. Eles escolheram a que “chutava as bolas”. Às 14:35 h fomos para o Antônio Prado. Lá chegando, o vigia me falou que a professora queria conversar comigo. Entramos no pátio da escola e eu os deixei esperando enquanto ia à sala de aula falar com a professora. Ela me explicou que muitos professores tinham faltado e que ela estava com outras salas e que não poderia acompanhar-me. Perguntei se eu poderia fazer conduzir as atividades sozinho, ela disse que não tinha nenhum problema. Fui conversar com a turma que acompanhou o grupo e eles falaram que queriam sim, pois não queriam ficar apenas dentro da sala. Quando voltei para o pátio para buscar os alunos do CEMEI, já tinha dado o intervalo e alguns alunos de outras turmas estavam em volta daqueles. Fiquei de longe observando e eles começaram a conversar, principalmente as meninas. Cheguei um pouco mais perto para ouvir o que estavam conversando. Eles estavam se apresentando. As alunas do Antônio Prado perguntaram os nomes deles, disse-lhes que podiam perguntar diretamente pra eles, que eles responderiam. Eles falaram mais um pouco, perguntaram se eles iriam estudar ali. Falei que ia conversar com os pais deles para saber corretamente. Disse

que já estávamos atrasados e que precisávamos ir para quadra fazer uma atividade. Como eles já conheciam a atividade não precisou de explicação, apenas distribuí as bolas e eles desenvolveram bem. Às 15:40 levei-os para sala e expliquei a todos que este seria o último encontro, eles perguntaram por que? Expliquei novamente que se tratava de uma atividade que tinha um determinado tempo para acabar e que esse tempo havia chegado. Os alunos do Antônio Prado perguntaram onde estavam as duas irmãs, disse-lhes que elas não tinham vindo. Como o tempo já estava acabando, deixei que eles se despedissem. Eles se abraçaram, se despediram, desejaram boas férias. Os alunos do Antônio Prado perguntaram se no próximo ano teria novamente. Disse-lhes que só se eles viessem estudar aqui. Perguntei se eles queriam. Disseram que sim. Falei para pedirem para os pais e eles disseram que iriam pedir. Fomos embora às 16:00 h. Chegando no CEMEI reunir todos (pais e alunos), agradei-lhes e disse-lhes que tinha sido muito proveitoso. As mães falaram que tinham gostado e queriam que continuasse no próximo ano. Falei que os alunos poderiam ser matriculados na outra escola e que deste modo eles teriam essas atividades durante todo o ano. Deixei a sugestão no ar, agradei e despedi o grupo.

Nos dias abaixo-relacionados não foi possível realizar as atividades previstas com o grupo:

- **29/08:** reunião (pais e professores do CEMEI e do Antônio Prado).
- **10/10:** atividades do dia das crianças / excursão dos alunos do Antônio Prado.
- **24/10:** chuva.
- **31/10:** ponto facultativo do feriado do dia do Servidor Público (funcionários do CEMEI).
- **1º/11:** ponto facultativo do feriado da Proclamação da República.

3. CONVERSA COM OS PAIS

Durante a conversa com os pais, alguns pontos convergentes surgiram, tais como: a hesitação em aceitar a inclusão; o enfoque nas dificuldades do filho; a superproteção em relação ao filho; a saída para um ambiente fora do CEMEI; o desenvolvimento dos filhos; a alegria dos filhos em estar num lugar diferente, a vontade dos filhos de vir às atividades; o desejo de continuar com as atividades. Dentre estes pontos o principal foi a dificuldade em aceitar a inclusão do filho.

Quando foi realizada a conversa para obter o consentimento para participar das atividades, todos os pais perguntaram se eu estaria junto com eles ou se eles (pais) iriam participar também. Os principais pontos abordados foram:

3.1 Inclusão

Os pais não estavam familiarizados com o termo inclusão, ou mesmo o seu significado. Quando lhes foi perguntado eles, no primeiro momento disseram que não sabiam bem o que era. Depois, a maioria disse entender que inclusão era ir para outra escola, estudar com pessoas normais. Todos mostravam uma visão restrita do que realmente é a inclusão social. A seguir seguem o que alguns pais falaram a respeito de inclusão.

- ▶ “Inclusão é a menina se adaptar com pessoas normais, saber conhecer o mundo”. (**R₁**)

- ▶ “Inclusão é ir para outra escola para conviver com as outras crianças. Estudar numa sala com crianças que não são especiais”. (**R₃**)

- ▶ “Inclusão é ir para outra escola”. (**R₆**)

3.2 Qual a dificuldade do seu filho (a)?

Em todas as respostas os pais apontaram as dificuldades dos filhos e o que os impossibilitava de participarem de atividades fora do CEMEI. Mesmo quando colocado que as dificuldades são mínimas e que não impedem de seus filhos levarem uma vida normal, e que, freqüentar outros ambientes seria muito importante para o melhor desenvolvimento deles, ainda assim, eles sempre ressaltavam as dificuldades que eles teriam fora.

► “Minha filha é uma pessoa que toma remédio”. “Ela tem dificuldade para comunicar...a escola é para comunicar... como ela pode estudar numa escola normal com problema de comunicação?” (R₁)

► “Meu filho na escola não vai adiantar, porque em canto nenhum ele vai aprender”. (R₅)

► “Ela não fala nada, enquanto ela não falar, ela não pode sair daqui”. (R₇)

3.3 O que impede a participação do aluno em atividades fora do CEMEI?

Os pais acreditam que os filhos não estão preparados para freqüentar outros ambientes, o que poderia expô-los a situações constrangedoras. Isso mostrou que eles não acreditam no potencial que os alunos têm para se desenvolverem.

Os pais têm a falsa impressão de que o CEMEI irá “preparar” os alunos para estarem na sociedade, quando, na verdade, é o convívio direto com situações do cotidiano de uma vida normal que irá proporcionar os meios necessários para o desenvolvimento dos alunos. Essa impressão dos pais tem sido o grande empecilho para que se consiga uma incluir os seus filhos.

- ▶ “Escola normal é para pessoa normal. Uma pessoa normal sabe conversar, sabe comunicar”. **(R₂)**

- ▶ “Fora do CEMEI, ela não está preparada. Pela convivência que eu tenho com ela e vejo o que ela pode ou que não pode fazer, eu acho que fora ela não tá preparada pelo motivo de ela não aceitar nada”. **(R₃)**

- ▶ “O que falta para ele ir para uma escola normal é uma professora que pegasse ele para ensinar, pegar no pé pra valer, Aí podia até ser que ele aprendesse o nome dele e algumas coisas mais. Aí podia ser que ele desenvolvesse. Ele quer aprender”. **(R₆)**

3.4 Relacionamento

Segundo os pais, todos mantêm bom relacionamento com familiares e conhecidos. Esse comportamento só é alterado quando ocorrem situações nas quais eles são contrariados.

Em todos os casos os pais disseram que os filhos só ficavam bem quando eles estavam por perto, e que eles eram a companhia necessária, deixando claro que só eles são capazes de prestar os cuidados necessários e suprir as necessidades do filho.

- ▶ “Minha filha não ouve e não obedece ao que eu digo”. “Ninguém liga para ela. Se eu faltar, ninguém vai fazer nada por ela”. **(R₂)**

- ▶ “Minha filha tem bom relacionamento com todos, às vezes briga com o pai quando ele reclama com ela” [...] “Ela fica muito bem sabendo que eu estou por perto. Aonde eu vou, ela vai”. **(R₃)**

- ▶ “Ele me acompanha em todos os lugar”. **(R₈)**

3.5 Atividades no CEMEI

No geral, os pais falaram que não sabiam quais atividades eram desenvolvidas com os alunos. Alguns falaram que não viam progresso nos seus filhos, enquanto outros disseram que conseguiam ver desenvolvimento, principalmente no relacionamento e no comportamento.

- ▶ “Depois da escola, ela desenvolveu bastante...aprendeu a conhecer coisas e falar os nomes das coisas e das pessoas”. (R₂)

- ▶ “Não participo”. (R₄)

- ▶ “Esse tanto de ano (10 anos), e ele não aprendeu nem fazer o nome”. (R₅)

3.6 Atividade no Antônio Prado

Todos falaram sobre a importância de os filhos participarem das atividades que foram realizadas, pois esse trabalho pôde proporcionar o desenvolvimento das habilidades motoras e o contato com alunos de outra escola. Foi também mencionado que eram atividades das quais eles não costumam participar.

- ▶ “Minha filha todo dia de atividade fala: ‘pai, hoje tem física?’”. [...] “Ela gosta de vir, fica contente de vir”. [...] “Quando eu falo que não posso levar ela, ela fica irritada”. (R₂)

- ▶ “Para mim é bom ela vir. O que for bom para ela, não importa o dia ou horário pra mim. O que for bom para o desenvolvimento dela, eu levo, eu faço questão de acompanhar. É um prazer levar onde tem que levar”. (R₃)

- ▶ “É bom ele participar de outras atividades, é bom para desenvolver”. (R₄)

- ▶ “Meu filho fica em casa o tempo todo com o rádio no ouvido. Para ele essa atividade é bom desenvolve e ele gosta também. (R₆)

3.7 Satisfação

Todos os pais, com exceção de uma mãe que manifestou indiferença, mostraram-se satisfeitos com as atividades que foram realizadas, pois seus filhos gostaram e manifestaram o interesse em participar. Segundo os pais, os alunos preferiam vir aos encontros das segundas-feiras a freqüentar as aulas no CEMEI.

Todos os pais dos alunos que foram mais freqüentes, manifestaram o interesse em que as atividades continuassem.

- ▶ “Minha filha todo dia de atividade fala: ‘pai, hoje tem física?’” [...] “Quando eu falo que não posso levar elas, ela fica irritada”. [...] “Ela gosta de vir, fica contente de vir”. (R₂)

- ▶ “Essa atividade que ela está fazendo com você está muito bom, porque ela conta. Não adianta eu gostar, o importante é que ela goste. Se ela ta gostando é porque alguma coisa de bom ela ta vendo ali”. [] “Todo dia ela pergunta se tem. No dia que tem ela fala que não vem na escola”. (R₃)

- ▶ “Pra mim tanto faz, ele gosta de tudo”. (R₄)

- ▶ “Ele veio segunda-feira e não quis vir mais. Pediu para vir quarta, mas falei que não tinha atividade com você”. (R₆)

4. GRUPO FOCAL

Este grupo foi realizado ao final das atividades, logo após o último encontro e contou com a participação de 09 alunos do Antônio Prado.

4.1 Alunos do Antônio Prado

Durante a realização do grupo focal os pontos que mais apareceram foram os seguintes: a oportunidade de participar de atividades com alunos com uma deficiência; reconhecer a importância do toque, da aproximação; a importância de ajudar o outro; perceber que também foi ajudado e aprendeu com o outro.

4.1.1 Qual o significado das atividades

► Contato com o “diferente”

Os alunos do Antônio Prado, em nenhum momento, demonstraram medo ou receio de estarem em contato com pessoas portadoras de deficiência; ao contrário, eles aceitaram a proposta e se envolveram completamente nas atividades.

Eles gostaram de ter participado, e acharam interessante o comportamento dos alunos do CEMEI.

→ “Gostei de brincar com eles porque nunca brinquei com crianças diferentes”. [...] “...acho que as primeiras crianças que eles brincaram foi com nós. As únicas crianças que eles brincam é com o mesmo problema, então acho que eles se divertiram”. (A₂)

→ “Achei legal. Eles são muito legais, nos cumprimentam, são muito gentis”. (A₃)

→ “Eu achei legal, pois como eles tem deficiência, pegava eles, segurava na mão deles”. [...] “Eles são um pouco mais lento do que nós, mas eles são normais”. (A₄)

► Solidariedade

Os alunos perceberam que estavam sendo úteis durante a realização das atividades; para eles, ajudar pessoas com deficiência, foi uma situação nova na qual puderam demonstrar interesse pelo outro, ajudarem e também serem ajudados.

→ “Eu ajudei, pegava na mão deles pra eles se soltar mais, correr mais, explicar pra eles como que é, como que faz isso”. (A₄)

→ “Ajudei ele bastante, porque cada vez, desde o começo, peguei na mão deles e falei:é assim, não é assim”. (A₅)

→ “Gostei muito de brincar com eles, pegar na mão deles, pra eles brincar mais com nós”. (A₇)

→ “Ajudei eles e eles me ajudaram”. (A₈)

► Desenvolvimento

Todos sentiram que estavam podendo proporcionar aos deficientes, desenvolvimento de suas habilidades e o contato com o próximo, e que, ao se envolverem nas atividades, estavam contribuindo para o seu próprio desenvolvimento como pessoa.

→ “Eu acho porque eles foram desenvolvendo mais com nós. Vendo nós brincar, eles acabaram indo junto e brincando também. Acho que eles gostaram muito, mesma coisa que nós”. [...] “Em vez deles aprender comigo, eu que aprendi muito

com eles. Eu fui brincando, fui desenvolvendo mais. Eu fui brincando, ajudando eles. Eu achei legal ter brincado com eles”. (A₃)

→ “Queria brincar com eles, se pudesse, todo dia. Se divertir e ir aprendendo cada vez mais”. (A₅)

→ “É muito bom brincar com eles para melhor desenvolver. Pegar na mão deles, correr, brincar. Eles são muito devagar, mas tem que ajudar eles”. (A₆)

→ “Achei que eu desenvolvi com eles, brinquei bastante e aproveitei deles...assim brinquei”. (A₂)

4.2 Alunos do CEMEI

Os alunos do CEMEI se envolveram em todas as atividades, porém não conseguiram expressar-se na mesma proporção. Os registros das observações dizem mais a respeito da interação e do desenvolvimento do que os alunos foram capazes de exprimir. Foram feitas algumas perguntas, porém eles não se sentiram à vontade para respondê-las.

Dos alunos do CEMEI, a presença nos encontros foi de 63,4%. Em relação à compreensão das atividades, além da instrução oral, a demonstração prática de todas as atividades auxiliou na compreensão da proposta.

A participação dos alunos do CEMEI foi bastante efetiva, porém, requereu auxílio da minha parte, bem como da professora Rosemeire e, também, dos alunos do Antônio Prado.

DISCUSSÃO

VI. DISCUSSÃO

1. Interação dos portadores de deficiência mental com pessoas normais

A participação em atividades em conjunto com indivíduos não-deficientes permitiu aos alunos do CEMEI um convívio social numa intensidade que até então eles não haviam experimentado, levando a um desenvolvimento que só uma aproximação deste tipo pode proporcionar, pois a exposição do indivíduo ao contexto social é fundamental para o seu desenvolvimento, não havendo outra via de desenvolvimento para a criança com atraso mental, senão a da educação social, pois: “[...] o que é impossível no plano de desenvolvimento individual, chega a ser possível no plano de desenvolvimento social” (Vygotsky, 1997, p. 204)

Proporcionar a interação entre portadores de deficiência e pessoas não-deficientes é fundamental tanto para estes quanto para aqueles, pois ao se impedir a integração social do deficiente, há perdas tanto para a pessoa portadora de deficiência em desenvolvimento quanto para a sociedade. (Aranha, 1995)

Foi baseado nesse pensamento que as atividades foram realizadas. O desenvolvimento neuropsicomotor não foi o ponto principal das observações feitas durante os encontros, mas sim a aproximação de indivíduos portadores de deficiência mental aos indivíduos “normais”, quando aqueles realizavam atividades em comum e num ambiente “estranho” ao que estão acostumados.

Apesar do caráter recreativo, as atividades permitiram que os sujeitos tentassem alcançar os objetivos propostos, o que requereu cooperação por parte de todos, pois para Pedrinelli (1994, p. 69), "todo programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor".

A aproximação dos sujeitos aconteceu de uma forma satisfatória, pois além de as atividades recreativas terem proporcionado um momento prazeroso, o sentido de cooperação esteve presente na realização das atividades e no alcance dos

objetivos, pois os sujeitos só obteriam êxito se todos conseguissem realizar as tarefas propostas. Essa observação foi de acordo com o pensamento que diz que se deve utilizar estratégias mais participativas, incluindo trabalhos em grupo que favorecem trocas de experiências e a cooperação (Demo, 1997).

O desenvolvimento das relações sociais e o aprendizado dos sujeitos, tanto para os deficientes quanto para os não-deficientes foram fatores importantes observados na aproximação entre os sujeitos, pois conforme Vygotsky (1998, p. 101) sugere, “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente ou em cooperação com seus companheiros”. Nesse período no qual as atividades foram desenvolvidas, pude perceber que houve desenvolvimento à medida que eles conseguiam alcançar os objetivos propostos, e o entrosamento do grupo, permitiu uma maior aproximação entre eles.

Os sujeitos foram estimulados também individualmente, pois mesmo que as atividades exigissem a participação em grupo, nada aconteceria se os indivíduos não se permitissem envolver nelas. Participar de um processo de inclusão é, acima de tudo, procurar respeitar as individualidades e as características particulares de cada sujeito o que é fundamental para atender e entender suas necessidades, contribuindo para o seu desenvolvimento e possibilitando o aprendizado sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações. (Florence e Araújo, 2002, Pedrinelli, s/d). Porém, procurou-se ter o cuidado para que as diferenças e particularidades de cada indivíduo, ou seja, sua individualidade, não fosse motivo para que as desigualdades aparecessem e sobrepujassem o caráter inclusivo que caracterizava as atividades.

A identidade e/ou individualidade de cada indivíduo pôde ser observada durante as atividades e, principalmente, ao final de cada encontro, quando foi reservado um momento para que todos pudessem expressar-se a respeito do que havia ocorrido no encontro. Durante as atividades foi pedido que eles expusessem as suas opiniões, e isto foi estimulado durante todo o tempo para que os alunos portadores de deficiência mental sentissem que eles também faziam parte do

processo de desenvolvimento dos jogos e quisessem ter uma maior participação, o que, para o desenvolvimento deles, seria fundamental, pois segundo (Saad, 2003), inclusão abarca a idéia de igualdade. Essa postura democrática implica ouvir as pessoas para que elas possam externar suas necessidades e vontades. Porém foi nessa conversa final, na qual todos tiveram a oportunidade de falar, que alguns sentiram maior confiança para dizerem o que estavam sentindo.

Não era sempre que todos externavam suas opiniões ou desejos em grupo. Poucos tiveram a desinibição para falar o que queriam; a maioria só conseguiu exprimir o que estava sentindo quando estimulado a falar, ou a partir de um questionamento no qual puderam responder por meio de ações que demonstravam aprovação ou desagrado com o que estava acontecendo. Quando eles se manifestaram, foram compreendidos e, quando possível, acatadas suas opiniões.

Essa aproximação com sujeitos “normais” foi importante para perceber que as dificuldades aconteceram, mas não com a intensidade que se imaginava, pois mesmo que os indivíduos se envolvam, é possível certificar-se de que os problemas não são tantos como se pensa e que a deficiência não é propriamente o problema; o problema são os outros, e de que modo esses outros vão aceitar os indivíduos “diferentes”. (Loparic, 2000; Florence, 2002)

2. A aceitação dos sujeitos não-deficientes

Foi satisfatório observar que em nenhum momento houve resistência, por parte dos alunos do Antônio Prado, em participarem das atividades. Já no primeiro encontro eles estiveram totalmente à vontade, permitindo, assim, que os alunos do CEMEI se sentissem aceitos e motivados a participarem dos demais encontros, pois o desejo de ser incluída e tratada como as demais pessoas em recintos comuns é demonstrado com freqüência pelas próprias pessoas com deficiência. Sasaki (1997)

De início, houve uma certa curiosidade, o que é normal em situações desse tipo, mas nada que perdurasse além desse primeiro dia de atividades.

Para Werneck (1997), todos podem beneficiar-se do contato com os que possuem de alguma deficiência pela oportunidade de conhecer a vida humana nas mais variadas dimensões, aprendendo a apreciar as diferenças por meio de amizade. Foi observado, durante a realização das atividades que os alunos do Antônio Prado, mesmo não tendo contato com portadores deste tipo de deficiência e sem um preparo prévio, participaram normalmente nas atividades e tiraram proveito dessa participação, como ficou claro na fala dos próprios alunos, como por exemplo: “Gostei muito de brincar com eles, pegar na mão deles, pra eles brincar mais com nós” ou “Vendo nós brincar, eles acabaram indo junto e brincando também. Acho que eles gostaram muito, mesma coisa que nós”. Penso que, havendo um bom planejamento, cuidado e responsabilidade na execução das atividades a interação entre pessoas diferentes pode acontecer naturalmente.

A percepção de poder ajudar e acima de tudo, de ser ajudado, fez com que os sujeitos não-deficientes, estivessem completamente envolvidos nas atividades, pois, tanto o portador de deficiência quanto o aluno normal têm nas atividades em comum uma grande oportunidade de convívio e crescimento pessoal, aprendendo a respeitar as diferenças e a terem uma visão menos preconceituosa do portador de deficiência, Krug (2002). E, de acordo com as declarações dos sujeitos, o desenvolvimento próprio e o aprendizado com o “diferente” foi muito importante.

3. A atividade física de caráter recreativo como agente facilitador da inclusão social

A atividade física lúdica demonstrou ser um meio muito interessante para a inclusão do portador de deficiência, pois além de proporcionar momentos prazerosos todos podem participar sem receio.

O caráter lúdico e a diversidade das atividades visaram proporcionar o desenvolvimento e o aprendizado por meio de situações nas quais os alunos portadores de deficiência aprendessem a lidar com seus fracassos e seus êxitos, o que pôde ser percebido, pois durante as atividades houve o envolvimento da

maioria dos participantes, tentando alcançar os objetivos, e, mesmo não conseguido, eles não desanimaram, pois não existiram cobranças, mas sim estímulo e cooperação por parte dos colegas, fazendo com que eles continuassem apenas porque estavam se divertindo com aquela situação inédita para eles.

Realizar atividades, nas quais o sentido de cooperação esteve presente, foi fundamental para alcançar os objetivos e, também para o desenvolvimento tanto dos deficientes quanto dos não-deficientes, pois por meio dessas atividades pôde-se perceber a participação do grupo como um todo, e o seu crescimento em coletividade, amizade e cooperação.

A atividade física, sendo ela adaptada ou não, pode, segundo Krug (2002), ser uma forma de proporcionar ao aluno uma oportunidade de realizar e aprender novos movimentos, de lazer e recreação, de aprendizagem de novos jogos e brincadeiras e também uma oportunidade de competição, sem cobranças, e integração com outros alunos, servindo a objetivos educacionais ligados a sua independência e aos contatos sociais. E as observações feitas no decorrer das atividades estão de acordo com esse pensamento, pois o contato entre os sujeitos e a vivência de situações diferentes, proporcionou um nível de integração que até então nenhum deles tinha experimentado, de acordo com o próprio relato dos sujeitos não-deficientes, como: “Gostei de brincar com eles porque nunca brinquei com crianças diferentes”; “Eles são um pouco mais lento do que nós, mas eles são normais (...) Eu ajudei, pegava na mão deles pra eles se soltar mais, correr mais, explicar pra eles como que é, como que faz isso”.

A inclusão foi o foco principal em todos os encontros, desde o primeiro contato até a despedida. O estímulo para que houvesse interação entre os sujeitos foi dado a todo o momento, porém sem forçar nenhuma situação que pudesse criar constrangimento. Foi bom perceber que houve, realmente, um bom entrosamento entre eles, o que fica patente nesta declaração feita por um dos alunos não-deficientes: “Queria brincar com eles, se pudesse, todo dia. Se divertir e ir aprendendo cada vez mais”.

Aviz (1998) ressalta que a atividade física e/ou esporte pode significar para o portador de deficiência, o desenvolvimento da auto-estima, a melhoria da sua auto-imagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, (...) além de uma oportunidade de testar suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade. Durante a realização das atividades, pelo menos três dessas afirmativas puderam ser observadas, que foram a integração consigo e com o outro e a oportunidade de testar as próprias possibilidades.

Silva e Krug (1999) dizem que o aluno portador de necessidades educativas especiais necessita de atividades físicas especializadas tanto quanto o aluno considerado normal. O que pôde se observar foi que as atividades, tais quais foram planejadas, foram executadas, não precisando de nenhuma adaptação especial, a não ser uma explicação verbal e uma demonstração bem feita.

Pôde-se concluir, com o programa desenvolvido, que os sujeitos portadores de deficiência mental envolvidos nessas atividades podem perfeitamente participar de quaisquer outras que envolvam pessoas não-deficientes, desde que bem orientados, proporcionando-lhes um meio eficaz de participar tranqüilamente de atividades recreativas que visem uma maior interação deles na sociedade, que é um direito de todo cidadão. Um exemplo a ser seguido é a Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 1990, que, obedecendo a recomendações internacionais sobre o assunto em foco, se pronuncia nos seguintes termos no artigo 231:

"As unidades esportivas do Município deverão estar voltadas ao atendimento esportivo, cultural, da recreação e do lazer da população, destinando atendimento específico às crianças, aos adolescentes, aos idosos e aos portadores de deficiência". (PMSP. Lei Orgânica do Município de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vontade de promover um meio de incluir indivíduos portadores de deficiência mental, diferente do que vem sendo feito no município de Mauá, foi o que me motivou a realizar esta pesquisa. Por meio do contato direto com indivíduos que apresentam este tipo de deficiência e baseado nas informações que eles mesmos traziam a mim durante os nossos encontros, mostrando uma vivência “pobre”, que não lhes estava proporcionando nenhum tipo de desenvolvimento visível, fez-me pensar em qual tipo de atividade poderia lhes proporcionar a interação com sujeitos “normais” e a aceitação deles por estes sujeitos.

Durante os encontros realizados foi possível perceber a evolução que o grupo ia apresentando. Ao final das atividades, pude perceber que o objetivo de favorecer a interação entre os grupos, mesmo por um período de tempo reduzido, foi alcançado. Porém, uma pequena parcela dos alunos do CEMEI pôde vivenciar essa experiência.

É importante ressaltar que as atividades não precisam ser adaptadas às dificuldades, mas sim elaboradas de forma que possam explorar todo potencial que o indivíduo tem para desenvolver-se, principalmente no seu relacionamento com o próximo.

O estudo mostrou que, mais que importante, é necessário envolver pessoas deficientes em atividades nas quais elas possam participar não apenas como sujeitos passivos, que precisam de ajuda, mas sim, como alguém que pode colaborar para o desenvolvimento de outrem. E, atividades que propiciem essa “mistura” sadia devem ser estimuladas em toda e qualquer situação, desde que com responsabilidade e crendo que pode dar certo.

A atividade física de caráter recreativo mostrou ser viável para proporcionar a interação do deficiente mental, porém, não é a solução final, mas um pequeno passo dentre muitos que podem ser dados para beneficiar pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Os principais resultados observados durante os encontros foram: existiu uma aproximação dos portadores de deficiência mental com pessoas “normais”; houve a aceitação dos alunos não deficientes; a atividade física de caráter recreativo funcionou como agente facilitador da interação entre os alunos do CEMEI e do Antônio Prado; houve uma satisfação nas declarações dos pais a respeito das mudanças que eles puderam perceber baseados nas informações dos filhos. As observações foram coerentes com os objetivos propostos.

Foram 4 meses de atividades distribuídos em 11 encontros. Aprender a ouvir comandos e executá-los ordenadamente, realizar atividades em grupo, e conviver com pessoas diferentes daquelas com que estão acostumados, sem apresentar nenhuma manifestação de desagrado que mereça nota, foram modificações observadas no decorrer das atividades. Porém, um programa desenvolvido por um período de tempo maior, certamente apresentará mudanças mais significantes.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência:** em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.
- American Association on Mental Retardation. (1992). **Mental Retardation:** Definition and systems of support. Washington, D.C., USA: AAMR.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional.** São Paulo: EPU, 1986.
- ARANHA, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, 2, 63-70.
- AVIZ, C.C. **A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física.** Brasília: Faculdade de Educação Física / Universidade de Brasília, 1998. Monografia de Especialização.
- BALLONE G.J. **Deficiência Mental.** In: PsiqWeb, Internet, disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> revisto em 2003
- BARROS, J.F. **Estudo comparativo dos índices de aptidão física em portadores de deficiência mental.** São Paulo, SP, 1998. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo.
- BOGDAN, R.C. E BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, B.E.P. Reabilitação de Portadores de Paralisia Cerebral por Intermédio de Atividades Aquáticas. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação especial.** Série Livro 1. Brasília: MEC/SEESP. 66 P.1994.
- CASARIN, S. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie – Memnon, 1999.

- CAVALCANTE, J.C.G.G. **O fazer fonoaudiológico em uma instituição para o atendimento à pessoa com deficiência mental.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CLEMENTE FILHO, A.S. Da integração à inclusão. **Jornal da APAE**, São Paulo, n. 124, mar. / abr. 1996.
- DARK, S. et al. A integração na casa, na escola e na comunidade de programas recreativos para estudantes com atraso do desenvolvimento. In: GAUDERER, E. Christian. (coord.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área – do especialista aos pais.** Brasília: CORDE, 1993. p. 253-254.
- DEMO, P. **A nova LDB.** Rarões e avanços. Campinas, 1997.
- DIAS, T.R.S. Integração escolar: discussões preliminares sobre um caminho. In: MANTOAN, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.
- DONSKOI, D; ZATISIORSKI, V. **Biomecânica de los ejercicios físicos.** Manual, Habana, Pueblo y educación, 1988.
- FEIJÓ, O.G. **Corpo e Movimento: Uma psicologia para o esporte.** Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- FERNHALL, B.O. Physical fitness and exercise training of individuals with mental retardation. **Med. Sci. Sports Exerc.** 25(4): 442-50, 1993.
- FERREIRA, M.C.C.A. Paradigmas e referenciais curriculares na perspectiva das necessidades educativas especiais. **Anais da 21ª Reunião anual da ANPED.** Caxambu, 1998.
- FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3, p. 232-239.

- FLETCHER, A. **Idéias práticas em apoio ao dia Internacional das Pessoas com Deficiência**: 3 de dezembro. Tradução: Romeu Kasumi Sasaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996. p. 31.
- FLORENCE, R.B.P. **A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista - SP e o portador de necessidades especiais**: do direito ao alcance. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. 109 p.
- FONSECA, V. **Educação especial**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GÂNDARA, M. Esporte e integração social. In: **II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down**. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997. 385 p.
- GLAT, R. **Somos iguais a você**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUESS, D.; BENSON, H.A.; SIEGEL-CAUSEY, E. Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. In: **The Journal of Association for Persons with severe Handicaps**, vol. 10 (2): 57-68, 1990.
- GUIMARÃES, F.J.S.P. **Estudo dos efeitos de um programa de reabilitação cardíaca sobre as variáveis cardiorrespiratórias e somáticas de cardiopatas**. Santa Maria, 1993. 86p. [Tese Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria]
- GUIMARÃES, M.P. O papel social ativo através da arquitetura. In: **Curso Básico sobre Acessibilidade ao Meio Físico e VI Seminário sobre Acessibilidade ao Meio Físico**, 1994, **Anais do Congresso**. Brasília: CORDE, 1994. p. 91.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1999.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do doente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.
- JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad [Índia]: THPI, 1994, 158 p.

- KRUG, H.N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. **Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria**. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC. Vol. 1 (2002) - Nº 19 (2002) - 114 p.
- LEFÈVRE, A.B. **Exame Neurológico Evolutivo**: do pré-escolar normal. São Paulo: Sarvier, 1972.
- LIMA, S.R.C. **Educação física adaptada**: uma proposta de trabalho para portadores de doença mental. Campinas, 1993.
- LOPARIC, Z. Ética e Deficiências. Palestra realizada durante a **1ª Jornada de Pesquisadores, Ética e Deficiência**. Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da USP, 30 de setembro de 2000.
- LUKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTIX, W.H.H; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; REEVE, D. SNELL, N.A. **Mental Retardation: Definition and systems of support**. Washington, D.C., USA: AAMR.
- MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANAUT, E. Cérebro y language. In: Flórez, J.; Troncoso, M. V. (Orgs.). **Síndrome de Down y educación**. Santander: Masson, 1997. p. 29 – 35.
- MANTOAN, M.T.E. Integração X inclusão: escola para todos. In: II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, 1997. Brasília: **Anais do Congresso**. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997.
- MARTINS, L.A.R. - **Educação integrada do portador de deficiência mental**: alguns pontos para reflexão. *Integração*, (7):16:27-32, 1996.

- MAUÁ. **Texto organizado pela Equipe de Apoio da Educação Especial**, como material integrante das Oficinas da Educação Especial para professores, educadores, dirigentes e coordenadores da Rede Municipal de Mauá, 2002
- _____. **Textos produzidos no período de 1997 a 2003**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de Mauá – Departamento de Educação Especial, 2003.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- McARDLE, W.D.; KATCH, F.L. & KATCH, V.L. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.
- MENDES, E.G. **Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina**. InterAção, Brasília, v. 5, n. 12, 1994. p. 5-16.
- _____, E.G. **Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina**. InterAção, Brasília, v. 5, n. 12, 1994. p. 5-16.
- MOREHOUSE, L.E. e MILLER, Jr. A.T. - **Fisiología del ejercicio**. 4 ed. Buenos Aires, Aidos, 1978. p.241-55.
- NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Tradução: Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI-NA/APADE, 1996. 49 p. Tradução de: The Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities.
- NEVES, T.R.L. Quem me levará sou eu... A auto-advocacia de pessoas com deficiência mental. In: **Encontro das APAES do Paraná**, 40, 2001, Apucarana. Anais... Apucarana, Gráfica Editora Margraff, 2001.
- OLIVEIRA, M.K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, n. 3, p. 97-102, 1996.
- PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: **Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

- _____, V. J. **Possibilidades na diferença: o processo de 'inclusão', de todos nós.** Texto em processo de publicação na revista INTEGRAÇÃO – MEC.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.
- PITETTI, K.H. Introduction: exercise capacities and adaptations of people with chronic disabilities - current research, future directions, and widespread applicability. **Med Sci. Sports Exerc.**, 25(4):421-2, 1993.
- PMSP. **Lei Orgânica do Município de São Paulo.** São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, art. 231, 1990
- RABELO, A.S.. Adaptação curricular na inclusão. **Integração**, Brasília, v.9 , nº 21, p. 19 – 20 , 1999
- RATLIFFE, K.T., Distúrbio neurológicos e musculares na infância. In.: **Fisioterapia Clínica Pediátrica: Guia para a equipe de fisioterapeutas.** Ed. Santos, São Paulo, 2000.
- REZENDE, A.L.G. Esporte e integração social. In: II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, 1997. **Brasília: Anais do Congresso.** Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997. 385 p., p. 305-307.
- RIBAS, J.B.C. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- RIMMER, J.H- **Physical fitness in people com with mental retardation,** Northern Illinois University & The University at Chicago, 1996.
- ROMERA. L.A. Lúdico, Educação e Humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física.** 2º Edição, Rio Grande do Sul: Unijuí. 2003. p. 73-84.
- ROSADAS, S. de C. - **Educação Física para deficientes.** 2.ed. Rio de Janeiro, Atheneu, 1986. 214 p.
- SAAD, S.N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.** Vetor Editora, São Paulo, 2003.

- SACCONI, L.A. **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. Editora Atual, São Paulo, 2000.
- SASSAKI, R.K. **O novo poder: Seu impacto nas entidades assistenciais**. São Paulo, 1995. 8 p. apost.
- _____, R.K., **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, WVA Editora, Rio de Janeiro, 1997.
- _____, R.K., **Jogos inclusivos: Participantes portadores de deficiência**, PRODEF, São Paulo, 1997.
- _____, R.K. – **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Integração, 8(20): 9-10, 1998.
- SCHWARTZMAN, J.S. Histórico. In: Schwartzman, J.S et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/Ed. Mackenzie, 1999. p. 3.-15
- SILVA, R.L. Lazer e Gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ. G.M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Manole. 2003. p. 111-129.
- SILVA, S.M.A. da e KRUG, H.N. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física escolar: um estudo de caso. In: XIV Jornada Acadêmica Integrada da UFSM. **Anais..., Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria**, 1999. p. 1198.
- STIL. Independent living: a Swedish definition. In: RATZKA, A. **Tools for power**. Estocolmo: Independent Living Committee of Disabled Peoples's International, 1990. p. 30.
- TELFORD, C.W.; Sawrey, J.M. - **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- TOMASINI, M.E.A. **Educação especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- VOLTOLINI, R. **Progesto: uma proposta em educação física na pré-escola**. São Bernardo do Campo: Editora do IMS, 1992

- VYGOSTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo 5. (Obras Completas)
- _____, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WATSON, A.W.S. - **Aptidão física e desempenho atlético**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 144 p.
- WELLS, K.F. A test of back and leg flexibility, **Research Quart** 1952; 23: 115 – 8.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**, Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- WILMORE, J.H.; COSTILL, D.L. Otimização do desempenho no esporte. In.: **Fisiologia do Exercício e do Esporte**. 1ª ed. São Paulo: Editora Manole; 2001. p. 401.

ANEXOS

1. ANEXO I**HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

De acordo com o documento elaborado pela equipe de profissionais do CEMEI Cléberon da Silva (Mauá, 2003). A educação especial no Brasil pode ser dividida em dois períodos:

► De 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares isoladas)

Em 12 de setembro de 1854 ocorreu a primeira iniciativa de atendimento especial escolar no Brasil, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro por D. Pedro II através do Decreto Imperial de nº 1428. Isto se deve a José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro, que estudou no Instituto dos Jovens e Cegos de Paris e que obteve grande sucesso na educação da filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, que era médico da família imperial.

Em 24 de janeiro de 1891, já no governo republicano, a escola passou a ser denominada Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Em 1857 foi fundado também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Isto se deu pelos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão que demonstraram interesse na fundação de uma escola de “surdos-mudos”, sendo isto facilitado pelo Imperador D. Pedro II. Em 1957 (cem anos depois) a fundação passou a ser denominada de Instituto Nacional de educação de Surdos – INES. Este, desde o início, foi caracterizado como um estabelecimento educacional voltado para “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos” com idade de 7 a 14 anos.

Em ambos os Institutos foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô

para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Por oferecerem serviços insuficientes (35 cegos e 17 surdos), o IBC e o INES abriram a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência em 1883 no 1º Congresso de Instrução Pública. Entre os temas abordados, sugeriu-se o currículo e a formação do professor para cegos e surdos. O prestígio desses Institutos fez com que fosse destinado um recurso financeiro superior ao destinado à Escola Superior de Minas Gerais.

Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador na Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou o atendimento pedagógico ou médico pedagógico aos deficientes mentais.

Alguns indicadores mostram o interesse da sociedade pela educação dos portadores de deficiência a partir de 1900, quando se tem a publicação de trabalhos científicos e técnicos publicados. Entre estes temos: Da educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas (1900), A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil (1915), Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e a Educação da Infância Anormal e das Crianças Atrasadas na América Latina (1915) e Infância Retardatária (1920).

Até 1950 havia 40 estabelecimentos de ensino regular (federal e estadual) mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Outros 14 estabelecimentos de ensino regular (estadual, federal e particular) atendiam alunos com outras deficiências.

Para as diferentes deficiências foram sendo criados diversos estabelecimentos de ensino e de instituições especializadas, entre elas temos:

→ **Atendimento aos deficientes visuais**

- Instituto Benjamin Constant - IBC – fundada em 1891 no Rio de Janeiro.
- Instituto de Cegos Padre Chico – Escola Residencial fundada em São Paulo (1928).

– Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB – fundada em São Paulo (1946) por Dorina de Gouvea Nowill.. Em 1990 a Fundação passou a ter o seu nome.

→ Atendimento aos deficientes auditivos

– Instituto Santa Terezinha – fundado em Campinas (1929) pelo Bispo Dom Francisco de Campos Barreto. Em 1933 foi transferido para São Paulo e em 1970 deixa de ser internato feminino passando a ser externato para meninas e meninos. É mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário.

– Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller – Fundada em São Paulo (1951) pelo Prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira. Devido às atividades desenvolvidas levou a criação de mais quatro escolas municipais para o atendimento de deficientes auditivos.

– Instituto Educacional São Paulo – IESP – fundado em São Paulo (1954) e foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da PUC-SP em 1969 e passou a ser denominada DERDIC (divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação).

→ Atendimentos aos deficientes físicos

– Santa Casa de Misericórdia de São Paulo - fundada em São Paulo (1931). Em 1950 e 1969 foram criadas duas classes configuradas de “ensino hospitalar”. Em 1982 havia 10 classes especiais estaduais funcionando no Hospital e são classificadas como Escolas Isoladas.

– Lar Escola São Francisco era uma instituição particular fundada em São Paulo (1943) e passou a Utilidade Pública Estadual em 1956.

– Associação De Assistência à Criança Defeituosa – AACD – instituição particular fundada por um médico em São Paulo (1950). Em 1962 passou a manter um intercâmbio científico com o World Rehabilitation Fund em Nova York para formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e membros artificiais. A AACD

atua junto às escolas públicas e mantém um setor escolar no Centro de Reabilitação. Funciona em regime de internato, semi-internato e externato.

→ **Atendimento aos Deficientes Mentais**

– Instituto Pestalozzi de Canoas – foi criado no Rio Grande do Sul por um casal de professores e foi inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi e foi “o precursor de um movimento que ainda com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul”;

– Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – fundada em 1935 graças ao trabalho da professora Helena Antipoff e suas alunas da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários. Em 1940 instalou-se em uma Granja-Escola na Fazenda Rosário, onde eram realizadas atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantinha cursos para preparo de pessoal especializado.

– Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro – fundada em 1948 com bases psicopedagógicas propostas por Helena Antipoff. Foi responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil

– Sociedade Pestalozzi de São Paulo – fundada em 1952 como entidade particular sem fins lucrativos de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal por iniciativa do diretor do Serviço Social de Menores da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo e um grupo de médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores. A primeira diretoria da instituição elaborou um plano com as seguintes metas: fundação imediata de uma escola para os deficientes mentais, instalação de uma clínica psicológica para os exames de orientação, preparo de pessoa: professores e administração e Escola de Pais, nos moldes da existente na França. Através de convênio firmado entre a Pestalozzi de SP e o Serviço Social de Menores, hoje FEBEM entrou em funcionamento a escola com 30 alunos excepcionais “menos dotados”. A instituição organizou seu Primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores que ocorreu anualmente até 1959. Em 1953 foram criadas as Escolas de Pais e a Clínica Psicológica. A partir de 1970 passou a ter professores estaduais colocados à sua disposição.

- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro – APAE RJ – fundada em 1956 por um grupo de pais que tiveram o apoio, estímulo e orientação de um casal norte americano membros da National Association for Retarded Children. Em 1973 instalou-se o Centro de Treinamento Profissional.
- APAE de São Paulo – fundada em 1961 por um grupo de pais. Em 1967 foi criado a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental, atual Centro de Habilitação da APAE SP. No mesmo ano foi criado o Centro de Treinamento Itaim, destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais deficientes mentais treináveis, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, para reabilitá-los a adquirir hábitos, experiências e atividade indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional. Os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais – NAAPs começaram a ser implantados em 1972 e atualmente há 5 deles, destinado a preparação do deficientes mentais para o trabalho. Desde 1981 passou a contar com a Escola de Educação Especial da APAE
- Atualmente há 230 APAE’s no Estado de SP e 1058 no Brasil.

► De 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional)

O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional pelo governo federal com a criação de Campanhas voltadas para este fim

A primeira foi em 1957 com a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro instalada no INES tinha por finalidade “promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”. Anos depois foi desativada por supressão orçamentária.

Em 1958 temos a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão vinculada ao Instituto Benjamin Constant, que em 1960 passa a ser Campanha Nacional de Educação dos Cegos dirigida por Dorina Nowill.

Em 1960 com a influência da Sociedade Pestalozzi e das APAE's do RJ, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Este tem por finalidade promover em todo território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Com a aprovação da lei nº 5692/71 que previa “tratamento especial aos excepcionais”, várias ações passaram a se desenvolver com vista à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau.

Em 1972 com o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973). Este tinha como finalidade “promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Em 1986 este órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE e foi transferida do RJ para Brasília.

Em 1990 o Ministério da Educação foi reestruturado ficando extinta a SEPE e as atribuições da Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, sendo incluído nesta o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE.

No final de 1992 após a queda do Presidente Fernando Collor houve outra reorganização dos Ministérios e reapareceu a SEESP Secretaria de Educação Especial conduzida por Rosita Edler Carvalho.

Mais recentemente tem-se registrado a organização dos movimentos de portadores de deficiência. Esses grupos “tem levado suas necessidades ao conhecimento dos organismos governamentais em todos os níveis da organização social e pouco a pouco vem-se fazendo esforços para assegurar que, de alguma forma, suas necessidade sejam satisfeitas de modo mais eficiente”.

Um aprofundamento da análise crítica das políticas públicas também podem contribuir para a compreensão e explicação dos eventos mais significativos da trajetória da Educação Especial no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Art. 58 do Capítulo V Da Educação Especial, diz que: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Com a promulgação dessa lei, as unidades de educação especial procuraram organizar-se de modo a promover a responsabilidade e enfatizar um grau significativo de auto-suficiência da pessoa com deficiência, através do trabalho ou do preparo para o trabalho, envolvendo treinamento e educação especial, bem como um processo de colocação cuidadosamente supervisionado.

3. ANEXO III**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****I. Dados de identificação do sujeito da pesquisa e do responsável legal:**

1. Nome do indivíduo: _____
2. Data do nascimento: ____/____/____ Sexo: () masc. () fem.
3. Endereço: _____
4. Responsável legal: _____

II. Registro das explicações do pesquisador, ao sujeito e ao seu representante legal, sobre a pesquisa:

1. Título do projeto: Programa de atividades físicas e psicomotoras recreativas junto aos alunos portadores de deficiência mental;

2. O objetivo deste estudo é analisar os processos de inclusão social que um programa de atividades físicas motoras, psicomotoras e lúdicas poderá possibilitar ao desenvolvimento do portador de deficiência mental;

3. Os procedimentos que serão utilizados são os seguintes:

a) Com os pais ou responsáveis

Num primeiro momento será feita uma conversa (gravada) com os responsáveis pelos alunos com o objetivo de inquirir o que é inclusão social na opinião desses e qual é o principal fator que os impede de aceitar a inclusão social dos seus filhos.

Ao final dos encontros (03 meses) será feita uma outra conversa com os responsáveis, também gravada, com o objetivo de saber até que ponto as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos e, também, a opinião e aceitação deles, os responsáveis, no que diz respeito à inclusão.

b) Com os sujeitos

No primeiro encontro entre os grupos serão feitas as apresentações e dadas as explicações necessárias sobre os objetivos e o funcionamento dos encontros.

No início de cada encontro será feita uma conversa de 20 minutos para explicar como serão as atividades do dia. Após a realização das atividades serão reservados 30 minutos para a avaliação das atividades pelo grupo.

Os encontros acontecerão semanalmente, tendo a duração de 2:00 h e ocorrerá no período de três meses (12 encontros / 24 horas). Os alunos sairão do Centro às 08:00 h sendo conduzidos pelo transporte escolar até o Sesi, onde serão realizadas as atividades. Os materiais utilizados serão bancos, bolas, bambolês e cones, etc. todos pertencentes ao CEMEI.

III. Esclarecimentos dados pelo pesquisador sobre garantias do sujeito da pesquisa:

1. Os benefícios esperados com esse estudo são a inclusão e a aceitação do indivíduo num meio social diferente do que ele frequenta atualmente. Porém, somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício;
2. Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o fisioterapeuta Alex Sandro Neves Chaves, que pode ser encontrado no endereço: Rua da Pátria, 161, V. Magine. Mauá/SP – CEP: 09390-400. Fone/Fax: 4544-6385. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br
3. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;
4. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros indivíduos, não sendo divulgado a identificação de nenhum deles;
5. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas;

6. Você não terá despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação;
7. Comprometo-me a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa;
8. Todas as informações e explicações acima se aplicam, também, aos indivíduos participantes do grupo controle.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. “Programa de atividades físicas e psicomotoras recreativas junto aos alunos portadores de deficiência mental”.

Eu discuti com o fisioterapeuta Alex Sandro Neves Chaves sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Assinatura do indivíduo / representante legal

Data ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data ____/____/____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____/____/____

4. ANEXO IV

AVALIAÇÃO NEUROMOTORA

1. Variáveis avaliadas

► **Flexibilidade**

Donskoi & Zatisiorski (1988) denominaram flexibilidade como a capacidade de executar movimentos em grande amplitude. Para uma medição exata da flexibilidade será necessário medir o ângulo que corresponde à articulação e à posição limite possível entre os membros articulados. Está relacionada com: tipo corporal, sexo, idade, estrutura óssea e articular e com hábitos de movimento do indivíduo (atividade ou inatividade), (Barros, 1998). A flexibilidade é perdida de forma rápida durante a inatividade. Por essa razão, deve ser continuamente trabalhada (Wilmore & Costill, 2001).

A flexibilidade pode ser classificada em ativa e passiva: na ativa os próprios grupos musculares do avaliado são responsáveis pelo movimento, através de uma ação motora voluntária, na passiva, uma força externa é responsável pela amplitude de movimento (Wilmore & Costill, 2001).

→ **Teste de sentar e alcançar**

O teste de sentar e alcançar é um dos mais difundidos para a avaliação desta variável.

- **Objetivo:** avaliar a flexibilidade através da ação de sentar e alcançar.
- **Material:** banco de Wells, almofadas e colchonetes.
- **Procedimentos e cuidados:** realizar a flexão tronco-quadril, procurando levar as duas mãos sobrepostas o mais à frente possível sobre o banco de Wells, realizar três tentativas, será considerada a maior (Wells, 1952).

► **Equilíbrio e coordenação motora**

Para a avaliação do equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico e da coordenação motora foi utilizado o protocolo de Lefèvre:

→ **Testes que verificaram equilíbrio estático**

– Romberg sensibilizado com os olhos abertos; Romberg sensibilizado com os olhos fechados.

→ **Testes que verificaram equilíbrio dinâmico**

– Caminhar nas pontas dos pés; subir e descer escadas; caminhar para frente aproximando o calcanhar do antepé; saltar uma corda; saltar uma corda com os pés juntos; pular com os dois pés juntos; pular um pé só; dar um salto para um lado e cair parado; caminhar para trás aproximando calcanhar e antepé; pular com um pé só e não dominante.

→ **Testes que verificaram coordenação motora**

– Índice-nariz; virar páginas de um livro; copiar uma cruz; fazer uma bolinha de papel; abrir uma mão e fechar a outra, alternadamente; copiar um círculo; copiar um quadrado; jogar uma bola em um alvo; bater com os pés, alternadamente; tocar com a ponta do polegar em todos os dedos; descrever um círculo com os dedos indicadores; bater o indicador direito na mesa; forçar o tronco para trás.

► **Lançamento de precisão**

Consiste em realizar dois lançamentos em cada estação, procurando acertar dentro do bambolê, sendo que cada estação, dista de 90 em 90 cm do bambolê.

→ **Anotações:** dentro do bambolê vale dois pontos; na borda do bambolê 1 ponto; anotar se os lançamentos foram longos ou curtos, com desvios para a direita ou para a esquerda

5. Anexo V**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
ACADÊMICA**

São Paulo, 23 de maio de 2005

**À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – S.M.E.C.E. /
Prefeitura Municipal de Mauá**

Eu, Alex Sandro Neves Chaves, fisioterapeuta, aluno regularmente matriculado no programa de mestrado em Ensino em Ciências da Saúde - Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (CEDESS / UNIFESP), venho requerer de V.S^a. a autorização para realizar a pesquisa intitulada "Programa de atividades físicas e psicomotoras recreativas junto aos alunos portadores de deficiência mental", sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Sonzogno.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de inclusão social que um programa de atividades físicas motoras, psicomotoras e lúdicas poderá possibilitar ao desenvolvimento do portador de deficiência mental. Como objetivos específicos foram delineados: desenvolver um programa de atividades físicas motoras, psicomotoras e lúdicas para portadores de deficiência mental, visando sua inclusão social e qualidade de vida; observar o comportamento dos portadores de deficiência mental durante a realização de atividades lúdicas em um ambiente inclusivo e, após essas atividades, em seu ambiente escolar (CEMEI) e familiar.

Todos os responsáveis pelos participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e somente iniciar-se-á a investigação após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo.

Caso concorde com a realização da pesquisa, gostaria de solicitar a autorização, a qual é condição essencial para o encaminhamento dos trâmites éticos na UNIFESP.

Certo de contar com sua atenção, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Alex Sandro Neves Chaves

CREFITO/3: 45308-F

6. ANEXO VI**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
ACADÊMICA**

São Paulo, 27 de julho de 2005

À Diretoria da Escola Estadual Antônio Prado

Eu, Alex Sandro Neves Chaves, fisioterapeuta, aluno regularmente matriculado no programa de mestrado em Ensino em Ciências da Saúde - Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (CEDESS/UNIFESP), venho requerer de V.S^a. a autorização para realizar a pesquisa intitulada "Programa de atividades físicas e psicomotoras recreativas junto aos alunos portadores de deficiência mental", sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Sonzogno.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de inclusão social que um programa de atividades físicas motoras, psicomotoras e lúdicas poderá possibilitar ao desenvolvimento do portador de deficiência mental. Como objetivos específicos foram delineados: desenvolver um programa de atividades físicas motoras, psicomotoras e lúdicas para portadores de deficiência mental, visando sua inclusão social e qualidade de vida; observar o comportamento dos portadores de deficiência mental durante a realização de atividades lúdicas em um ambiente inclusivo e, após essas atividades, em seu ambiente escolar (CEMEI) e familiar.

Todos os responsáveis pelos participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual são dadas todas as informações concernentes à pesquisa. Caso concorde com a realização da pesquisa, gostaria de solicitar a autorização, a qual é condição essencial para o encaminhamento dos trâmites éticos na UNIFESP.

Certo de contar com sua atenção, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Alex Sandro Neves Chaves

CREFITO/3: 45308-F