

VAGNER SÉRGIO CUSTÓDIO

**ATIVIDADES LÚDICAS COMO ELEMENTO
FACILITADOR PARA INCLUSÃO DO DEFICIENTE
AUDITIVO NA CLASSE COMUM**

MARÍLIA
2002

VAGNER SÉRGIO CUSTÓDIO

**ATIVIDADES LÚDICAS COMO ELEMENTO
FACILITADOR PARA INCLUSÃO DO DEFICIENTE
AUDITIVO NA CLASSE COMUM**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira) para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo

MARÍLIA
2002

VAGNER SÉRGIO CUSTÓDIO

**ATIVIDADES LÚDICAS COMO ELEMENTO
FACILITADOR PARA INCLUSÃO DO DEFICIENTE
AUDITIVO NA CLASSE COMUM**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Dr. João Bosco da Costa Azevedo

1º Examinador: Dr. Raul Antonio Fragoso Neto

2º Examinador: Dr^a Wilka Antunes Coronado Dias

Marília, 18 de Dezembro de 2002.

Custódio, Vagner Sérgio

Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe comum / Vagner Sérgio Custódio. Marília, 2002.

247 f.:il.

Dissertação – Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista.

1. Deficiente - Inclusão. 2. Atividades lúdicas. 3. Educação Física Adaptada.

Dedico este trabalho a Jesus Cristo, Pai de toda a ciência e sabedoria,
Criador e Sustentador do mundo, e tudo o que nele há. E o mais importante:
é o meu único e suficiente Salvador.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo, por ter acreditado em meu potencial me auxiliando e incentivando em momentos difíceis, mostrando novos horizontes numa perspectiva inovadora em Educação Especial.

A minha família mariliense Antônio Rodrigues, Jandira das Graças Rodrigues, Valter Ernandes Rodrigues e Adriana Ernandes Rodrigues

Aos professores Dr. Eduardo Manzini, Ms. Paulo Brancatti, Dr. Sadao Omote, Dr. José Milton de Lima, Dr. Raul Fragoso Neto, Dr^a Wilka Coronado Antunes Dias, Dr^a Raquel Lazzari, Dr^a Ligia Bracialli, Dr^a Rita Melissa Lepre, Dr^a Raimunda Abou Gebran, Dr. Pedro Angelo Pagni, e Dr. Marcelo Ferraz pelo incentivo e ajuda.

Aos amigos(as) Maria Lúcia Artoni Ebaid, Carmem Sílvia Canuto Biágio, Elza Zamora, Ernani Zwicker, Wagner Roberto Francisco, Artenio Zanella, Walter Marroni, Maria Aparecida da Silva, Dr. Carlos Sartorão, Luciano Aparecido Caetano, Dr. Pedro Carlos Primo, Antonio Carlos Gibin, Edson Júnior Tavares Góes, Renata Theodoro Zwicker Francisco, Maria Lúcia Ganimi, pela compreensão e estímulo.

À Lasergráfica pela digitalização das fotografias.

À Olga Liane Zanotto M. Jaschke, pela diagramação.

À CENP por autorizar a utilização das ilustrações.

Aos meus pais Waldomiro e Nanci, e meus irmãos Valmir e Vanderson, por terem me amparado em momentos difíceis de minha vida.

À Mariângela Juremeira pelo apoio em momentos difíceis

À Mariléia Gartner, Ana Luiza e Guilherme, fonte de inspiração para trabalhar e viver.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE TABELAS	12
1 - INTRODUÇÃO	18
1.1 Inclusão	19
1.2 Estigma	26
1.3 Inclusão de Deficientes Auditivos	29
1.4 Educação Física como Elemento Facilitador	32
1.5 Semiologia e o Poder Simbólico	35
1.6 Aspectos Conceituais do Lúdico	39
1.7 Simbologia nas Atividades Lúdicas	41
1.8 Jogos Cantados, Brinquedos Populares e Brincadeiras de Roda	45
2 – MATERIAL E MÉTODO	49
2.1 Participantes e Procedimentos Iniciais	50
2.2 Documentação da Pesquisa	51
2.3 Fases de Desenvolvimento da Pesquisa	51
2.3.1 Elaboração do roteiro de entrevistas	53
2.3.2 Aplicação das entrevistas na fase diagnóstica	55
2.3.3 Fotografias e filmagens na fase diagnóstica	55
2.3.4 Elaboração do programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão	56
2.3.4.1 Atividades diagnósticas	58
2.3.4.2 Atividades de agressividade e afetividade	62
2.3.4.3 Atividades que trabalham com a questão do estigma	68
2.3.4.4 Atividades que enfocam problemas na inclusão	76
2.3.4.5 Atividades que desenvolvem o cooperativismo	82

2.3.5	Filmagens e fotografias sobre a integração dos alunos deficientes nas classes	89
2.3.6	Filmagens no programa de atividades lúdicas	89
2.3.7	Elaboração do protocolo de observação (AnexonB)	90
2.3.8	Aplicação da entrevista formativa	91
2.3.9	Análise de dados	91
3	– RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
3.1	Resultados e Discussão das Entrevistas Diagnósticas	94
3.2	Resultados e Discussão das Filmagens e Fotografias	111
3.3	Resultados e Discussão das Filmagens no Programa de Atividades Lúdicas	117
3.3.1	Fui na Bahia	118
3.3.2	Três solteiros	120
3.3.3	Tra la la la zaz traz	121
3.3.4	Dominó	123
3.3.5	Boca de forno	124
3.3.6	Vive na companhia	126
3.3.7	Olá amigo como vai ?	127
3.3.8	Pererê	128
3.3.9	O macaco na roda	130
3.3.10	Você conhece o João ?	131
3.3.11	Tchu-tchu	132
3.3.12	Morena me dá sua mão	133
3.3.13	A carrocinha	134
3.3.14	O galo e a galinha	136
3.3.15	Casa do Zé	137
3.3.16	Tchuca-tchá	139
3.3.17	Boneca de lata	141
3.3.18	Segue o Valentim	142
3.3.19	História da serpente	143
3.3.20	Choquinho	145

3.3.21 Galo quebrou a asa	146
3.3.22 Chap, chap	147
3.3.23 Pega-pega solidário	149
3.3.24 Membrana seletiva	150
3.4 Resultados e Discussão das Entrevistas Formativas	151
3.5 Fotografia Formativas após o Programa de Atividades Lúdicas	173
3.6 Considerações Finais	179
4 – CONCLUSÃO	182
5 – REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da deficiência auditiva conforme Davis (1965)	29
Quadro 2 - Programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão classificada quanto à simbologia e objetivo específico.	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Faixa colocada no portão da escola desde o primeiro dia do ano letivo	112
Figura 2 –	Posição do aluno deficiente auditivo do grupo A na classe antes do programa de atividades lúdicas	112
Figura 3 –	Posição dos outros alunos do grupo A na classe	113
Figura 4 –	Posição da aluna deficiente auditiva do grupo B na classe antes do programa de atividades lúdicas	113
Figura 5 –	Posição da aluna deficiente auditiva do grupo B na classe antes do programa de atividades lúdicas	114
Figura 6 –	Posição dos outros alunos do grupo B na classe	114
Figura 7 –	Momento em que o aluno deficiente do grupo A briga com outro garoto durante a aula de Educação Física	116
Figura 8 –	Exposição dos conceitos trabalhados nas atividades lúdicas no grupo B	117
Figura 9 –	Atividade no grupo A	118
Figura 10 –	Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente é escolhido, apesar de outro aluno pedir o chapéu para o aluno do centro da roda	119
Figura 11 –	Atividade no grupo B	119
Figura 12 –	Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente é escolhido	120
Figura 13 –	Atividade no grupo B, no momento em que o professor escolhe e dança com a aluna deficiente	121
Figura 14 –	Atividade no grupo B, no momento em que a aluna deficiente escolhe outra aluna para dançar	121
Figura 15 –	Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente escolhe outra aluna para dançar	122

Figura 16 –	Atividade no grupo B, no momento em que o professor abraça a aluna deficiente	123
Figura 17 –	Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente beija outro aluno que repudia sua atitude	123
Figura 18 –	Atividade no grupo A na primeira parte da atividade	124
Figura 19 –	Atividade no grupo B, no momento em que uma aluna aperta a orelha da aluna deficiente	125
Figura 20 –	Atividade no grupo B	126
Figura 21 –	Atividade no grupo A em que o aluno deficiente abraça um companheiro	127
Figura 22 –	Atividade do grupo A	128
Figura 23 –	Atividade do grupo B	128
Figura 24 –	Atividade do grupo B	129
Figura 25 –	Atividade no grupo B	130
Figura 26 –	Atividade no grupo B	131
Figura 27 –	Atividade no grupo B	132
Figura 28 –	Atividade no Grupo B	133
Figura 29 –	Atividade no grupo B, no momento em que o professor dança com a aluna deficiente	135
Figura 30 –	Atividade no grupo B	136
Figura 31 –	Atividade no grupo B	137
Figura 32 –	Atividade no grupo B	138
Figura 33 –	Primeira parte da atividade no grupo A	139
Figura 34 –	Atividade no grupo A no momento em que o aluno deficiente realiza movimentos parecidos com o padrão de paralisia cerebral	139
Figura 35 –	Primeira parte da atividade no grupo B	140

Figura 36 – Atividade no grupo B	141
Figura 37 – Atividade no grupo A	141
Figura 38 – Atividade no grupo B	142
Figura 39 – Atividade no grupo B, no momento em que a aluna deficiente passa por debaixo das pernas dos companheiros	143
Figura 40 – Atividade no grupo B	144
Figura 41 – Atividade no grupo B	144
Figura 42 – Atividade no grupo B	145
Figura 43 – Atividade no grupo B	146
Figura 44 – Atividade no grupo B	147
Figura 45 – Atividade no grupo B	148
Figura 46 – Atividade no grupo B	149
Figura 47 – Atividade no grupo B	149
Figura 48 – Atividade no grupo B	150
Figura 49 – Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas	173
Figura 50 – Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas	174
Figura 51 – Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas	174
Figura 52 – Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no momento em que marca um gol, após a intervenção do programa de atividades lúdicas	175
Figura 55 – Posição do aluno deficiente auditivo do grupo A na classe 1 ano após a aplicação do programa de atividades lúdicas	176
Figura 56 – Posição do aluno deficiente auditiva do grupo B na classe um ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas	177

- Figura 57 – Posição na classe da aluna deficiente auditiva no grupo B, um ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas (centralizado) 178
- Figura 58 – Posição dos outros alunos do grupo B, 1 ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas 178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Frequências referentes ao conhecimento que os sujeitos tinham sobre crianças deficientes na fase diagnóstica	95
Tabela 2 –	Categorias referentes às circunstâncias nas quais os sujeitos conheciam alguma criança deficiente na fase diagnóstica	96
Tabela 3 –	Categorias referentes às descrições que os sujeitos fizeram do deficiente que conheciam na fase diagnóstica	97
Tabela 4 –	Categorias referentes à caracterização dos deficientes na fase diagnóstica	98
Tabela 5 –	Frequências referentes à possibilidade de a criança deficiente poder estudar na fase diagnóstica	99
Tabela 6 –	Frequências referentes à justificativas sobre a criança deficiente poder estudar na fase diagnóstica	100
Tabela 7 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação á estudar junto com uma criança deficiente na fase diagnóstica	101
Tabela 8 –	Frequências referentes às justificativas de se estudar com alunos deficientes na mesma classe na fase diagnóstica	101
Tabela 9 –	Frequência relativa à intervenção expositiva da professora com relação à inclusão de alunos deficientes na classe na fase diagnóstica	102
Tabela 10 –	Frequências relativas ao conteúdo das intervenções realizadas pelos professores com relação à inclusão de deficientes na fase diagnóstica	103
Tabela 11 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase diagnóstica, em relação à possibilidade de a criança deficiente apresentar dificuldades na escola	104
Tabela 12 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase diagnóstica em relação ao tipo de dificuldade que o aluno deficiente teria na escola	105
Tabela 13 –	Frequências relativas às pessoas que auxiliam o deficiente na classe durante a fase diagnóstica	106

Tabela 14 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase diagnóstica	106
Tabela 15 –	Frequências relativas a justificativa de se possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase diagnóstica	107
Tabela 16 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações lúdicas com o aluno deficiente na fase diagnóstica	108
Tabela 17 –	Frequências relativas às atividades lúdicas entre os alunos das classes envolvidas na fase diagnóstica	108
Tabela 18 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação a brincar junto com uma criança deficiente	110
Tabela 19 –	Frequências referentes as justificativas de se brincar com alunos deficientes na fase diagnóstica	110
Tabela 20 –	Frequências referentes ao conhecimento que os sujeitos tinham sobre crianças deficientes na fase formativa	152
Tabela 21 –	Categorias referentes às circunstâncias nas quais os sujeitos conheciam alguma criança deficiente na fase formativa	153
Tabela 22 –	Categorias referentes às descrições que os sujeitos fizeram do deficiente que conheciam na fase formativa	155
Tabela 23 –	Categorias referentes à caracterização dos deficientes na fase formativa	156
Tabela 24 –	Frequências referentes à possibilidade de a criança deficiente poder estudar na fase formativa	157
Tabela 25 –	Frequências referentes á justificativas sobre a criança deficiente poder estudar na fase formativa	158
Tabela 26 –	Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação a estudar junto com uma criança deficiente na fase formativa	159
Tabela 27 –	Frequências referentes as justificativas de se estudar com alunos deficientes na mesma classe durante a fase formativa	160
Tabela 28 –	Frequências relativas à intervenção expositiva da professora com relação à inclusão de alunos deficientes na classe durante a fase formativa	161

Tabela 29 –	Freqüências relativas ao conteúdo das intervenções realizadas pelos professores com relação à inclusão de deficientes na fase formativa	162
Tabela 30 –	Freqüências relativas às opiniões dos sujeitos em relação à possibilidade da criança deficiente apresentar dificuldades na escola durante a fase formativa	163
Tabela 31 –	Freqüências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase formativa em relação ao tipo de dificuldades que o aluno deficiente teria na escola	164
Tabela 32 –	Freqüências relativas às pessoas que auxiliam o deficiente na classe durante a fase formativa	165
Tabela 33 –	Freqüências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase formativa	166
Tabela 34 –	Freqüências relativas à justificativa de se possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase formativa	167
Tabela 35 –	Freqüências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações lúdicas com o aluno deficiente na fase formativa	168
Tabela 36 –	Freqüências relativas às atividades lúdicas entre os alunos das classes envolvidas na fase formativa	169
Tabela 37 –	Freqüências relativas às opiniões dos sujeitos em relação a brincar junto com uma criança deficiente na fase formativa	171
Tabela 38 –	Freqüências referentes às justificativas de se brincar com alunos deficientes na fase formativa	172

RESUMO

Este trabalho visa facilitar a inclusão do aluno portador de deficiência auditiva na classe comum, utilizando atividades lúdicas como os jogos cantados, brincadeiras de roda e brinquedos populares. Para isso, utilizou-se duas classes da 1ª série do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal na cidade de Assis/SP, no ano de 2001 ambas com alunos deficientes auditivos recém incluídos, sendo um menino de dez anos deficiente auditivo profundo e uma menina de oito anos, com considerável resíduo auditivo. A primeira etapa, consistiu em uma entrevista com dez alunos escolhidos de forma aleatória, e fotografias e filmagens, que registraram a posição dos alunos na classe, bem como os momentos de recreio, e as aulas de Educação Física. Na outra etapa, aplicou-se o programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão, constituindo 24 atividades, divididas segundo objetivos e simbologias, sendo que essas foram filmadas e posteriormente analisadas, utilizando como parâmetro um protocolo de observação que apontou 12 crianças de cada classe, dos quais seis mantinham pouca relação com o companheiro deficiente, e os outros seis alunos, mantinham freqüentemente relações de amizade com o aluno deficiente, somando-se a elas as outras dez crianças que participaram da entrevista diagnóstica e foram pré-selecionadas para uma segunda fase de entrevistas, onde utilizou-se o mesmo roteiro da fase inicial. Essas entrevistas foram transcritas na íntegra, e juntamente com as outras formas de coleta de dados foram submetidas a uma análise descritiva, tendo como resultados que a inclusão, melhorou a caracterização dos deficientes, aliado a uma conscientização do grupo sobre a acessibilidade, e melhoria nas relações interpessoais do grupo. E acompanhando a classe no período de 2002 constatou-se que aqueles alunos que não possuíam relações de amizade com os deficientes auditivos, passaram a se relacionar, não somente na classe, mas também nos intervalos onde brincam de várias atividades, inclusive as do programa aplicado.

ABSTRACT

This work aims facilitate student's inclusion bearer of hearing deficiency in the common class, using ludicrous activities as the sung games, jokes of runs and popular toys. For that, it used two classes of the 1a series of Teaching Fundamental, of a Municipal School in the city of Assis/SP, in year of 2001 both with deficient students hearing recently included, being a boy ten year hearing profound deficient and a girl eight year with considerable hearing residue. The first stage, it consisted in an interview with ten students chosen of aleatory form. And pictures and filmings, which they registered students' position in the class, as well as the recreation moments, and the classes of Physical Education. In the other stage, it applied the program of ludicrous activities adapted to the context of the inclusion, constituting 24 activities, divided objective second and symbologies, and these were filmed and afterwards analyzed, using as parameter a protocol of observation that pointed 12 children of each class, of the which ones six kept little relation with the companion deficient, and the others six students, kept frequently friendship relations with the student deficient, joining to them the others ten children who they took part in the interview diagnóstica and were pre-selected for a second interviews phase, where it used the same script of the initial phase. These interviews were transcripts in the totality, and together with the others data collection forms were submitted to a descriptive analysis, having as results that the inclusion, improved the characterization of the deficient, ally to an understanding of the group about the accessibility, and improvement in the interpersonal relations of the group. And accompanying the class in the period of 2002 it verified that those students who didn't own friendship relations with the hearing deficient, they passed to be related, not only in the class, but also in the intervals where play of several activities, inclusive the ones of the applied program.

1 - INTRODUÇÃO

1.1 Inclusão

No período de 7 a 10 de junho de 1994, ocorreu na cidade de Salamanca/Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que estabeleceu como princípio fundamental, na educação, o que se segue:

[...] promover o acesso à escola regular de todas as crianças, sem discriminações, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, sendo que pela proposta, as escolas especiais ou classes especiais, devem ser destinadas, somente em casos pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não irá atender às necessidades educativas ou sociais das crianças, ou quando necessário para o bem-estar da criança deficiente e das demais crianças. (UNESCO, 1994, p. 12).

Tal posição é reforçada num outro item do documento, no qual é referido que as escolas especiais ou departamentos nas escolas integradoras, podem continuar educando os poucos alunos que não podem ser atendidos nas escolas ou classes comuns.

Essa proposta num primeiro momento, se apresenta como algo novo; mas estudos realizados por Omote (1995) revelam que já na década de 30, registrava-se que a aprendizagem do aluno deficiente podia apresentar melhores resultados quando este estava inserido nas classes regulares.

Mas o fato é que, somente após a conferência promovida pela Unesco (1994), que de modo geral, os autores da área da Educação, têm dado um enfoque maior à temática da proposta da escola inclusiva.

Essa proposta foi até certo ponto, bem aceita pela comunidade acadêmica e científica, pois tem como objetivo, diminuir o desvio social entre os portadores de deficiência e dar relativo ajuste ao padrão de normalidade, conseqüentemente diminuindo os efeitos do julgamento social, que traz a rotulação, o preconceito e o estigma.

Este julgamento social desfavorável coloca os portadores de necessidades especiais a uma condição de status inferior e de descrédito social. Nesta perspectiva Goffman (1975) afirma que o aluno da classe especial é estigmatizado, isto é, recebe um atributo negativo fruto das relações previamente estabelecidas.

Isso justifica a fartura de trabalhos que abordam o tema da inclusão. De acordo com Schulz & Carpenter (1995) a inclusão pode e deve ser sempre que possível realizada de maneira total, que consiste na prática de educar os alunos deficientes em classes regulares de forma integral, respeitando seus comprometimentos.

Já Marchesi & Martín (1995) definem a inclusão como sendo um processo com vários níveis, através do qual se pretende que o sistema educacional tenha os meios adequados para atender às necessidades graduais dos alunos. De acordo com esses autores, uma escola aberta à integração de alunos com necessidades especiais, deve ser extremamente flexível em sua organização e na provisão de seus recursos para atender à heterogeneidade de seus alunos.

Não foram somente os educadores e pesquisadores que adotaram essa proposta no sentido de favorecer o aluno. Segundo Capovilla (2001) a política governamental, valeu-se do discurso inclusivo, mas para arrumar uma desculpa para reduzir gastos com a Educação do deficiente. Deste modo, o aluno deficiente que era colocado em

classes especiais, utilizando profissionais especializados, recursos diferenciados, materiais e estrutura física adaptada, além de outras necessidades que encarecem a Educação do deficiente na classe especial, a partir da proposta inclusiva, na visão da política governamental, o aluno passou a ser apenas mais um, agora inserido em uma classe comum que já sofre, muitas vezes, com o problema da superlotação, não trazendo nenhum custo adicional para o orçamento da educação.

Neste contexto ambíguo, o governo, através do Congresso Nacional, em 1996, promulgou em forma de lei a proposta inclusiva, no capítulo V artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, onde consta que:

A educação especial como modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos com necessidades especiais e será feita em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (grifo nosso). (LDB, 1996, p. 34).

O fato é, que essa proposta por não ser bem compreendida, ou por ser utilizada com fins políticos e econômicos, têm gerado muitas vezes um efeito contrário aos portadores de deficiência. Assim, ao invés de serem integrados à classe comum, sendo aceitos pelos outros companheiros, professores, pela comunidade escolar, na maioria das vezes, são incluídos sem a mínima condição de acompanhar o restante da classe.

Com a proposta de Progressão Continuada, também respaldada pela LDB (1996), a qual extingue a repetência por falta de rendimento, aliada a escola inclusiva, tem se tornado uma estratégia sutil e eficaz de não educar o deficiente, e enganar a sociedade disseminando números estatísticos, que de fato não correspondem a realidade da educação do deficiente no Brasil; como afirma Gramsci (1984):

De nada adiantará, após determinado período de tempo, nos vangloriarmos de termos conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educacionais especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente, do número de inclusões efetivadas. (GRAMSCI, 1984, p. 177).

Além disso, a má interpretação da proposta de escola inclusiva gerou uma repulsa a todos os outros recursos educacionais destinados a portadores de necessidades especiais, dentre eles a escola especial, a classe especial, a classe hospitalar e até mesmo a sala de recursos¹. São taxadas como sendo segregatistas, pois trabalham somente com deficientes.

Essa visão muitas vezes tem sido equivocada, pois para um deficiente que antes somente ficava em casa e não tinha a condição de frequentar sequer a escola especial, como mostra Omote (1999), é um elemento educacional inclusivo; já para um deficiente que têm condições de estar na classe comum, mas por ingerência, continua na classe especial, essa de fato está sendo segregatista, pois impede que o desvio entre a deficiência e a normalidade seja amenizado.

Desse modo, Omote (1995), acrescenta que

[...] por estarem sendo mal utilizados, os recursos do ensino especial não têm sido vistos como instrumentos auxiliares dos professores do ensino comum no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, sejam estes deficientes ou não. Ao contrário, a classe especial passou a ser vista como um recurso capaz de retirar da classe comum crianças indesejáveis na visão dos professores, possibilitando que estes transfiram para outros a responsabilidade de solucionar problemas que consideram difíceis. (OMOTE, 1995, p. 55).

¹ Sala de recursos, é o nome dado no Estado de São Paulo, ao método educacional, onde o deficiente recebe adaptação do conteúdo da classe comum, ao tipo de deficiência do aluno. Essa adaptação normalmente é feita no período inverso à classe comum.

Além disso, a “escola inclusiva” não tem cumprido o seu papel de trazer à classe comum crianças que estejam sendo atendidas em escolas especiais, ou que estejam em casa sem atendimento educacional.

Desse modo, realmente nos últimos tempos, tais classes têm funcionado como um recurso segregativo, recrutando junto ao ensino comum os alunos que irão constituí-las, os quais dificilmente terão a possibilidade de retornar às classes comuns.

Mas, mesmo para aqueles alunos considerados aptos para serem incluídos nas classes comuns, a proposta inclusiva no Brasil, também têm tido o efeito contrário, pois a inclusão na maioria dos casos, não é acompanhada de um processo de adaptação desenvolvido em conjunto com os alunos da classe comum, os alunos deficientes, e com os professores. E não ocorrendo esse fator, os alunos deficientes se deparam com um ambiente novo, onde lhe é exigido uma maior autonomia, para a qual ele normalmente não está preparado. Já os outros alunos, que poderiam auxiliar no processo de inclusão e acomodação, por não serem adaptados a lidar com a diferença, normalmente estigmatizam e rotulam o deficiente, não o aceitando em seus ciclos de amizade.

Mrech (1999) levantou esse problema, descrevendo que a colocação do aluno portador de necessidades especiais na classe comum, sem que o professor e os outros alunos recebam qualquer suporte na área de educação especial, esperando que o estudante incluído demonstre a todo custo que é capaz de permanecer na classe comum. Na impossibilidade disto acontecer, isso resulta na exclusão do aluno incluído dentro da classe tida como integradora.

Já o professor, normalmente por não ser orientado, utiliza-se do que pode ser chamado de profecia auto-realizadora. Um estudo realizado por Schneider (1974) mostrou que:

[...] ao ingressarem na escola, os alunos incluídos, eram imediatamente classificados como maduros ou imaturos pela professora da classe comum. A partir de tal categorização, as crianças tachadas como sendo imaturas passavam a receber um atendimento educacional diferenciado, o qual enfatizava atividades gerais de jardim de infância, deixando de lado a alfabetização. Então, a profecia auto-realizadora consiste na seguinte ideologia, “esse aluno é deficiente, não têm jeito mesmo”. (SCHNEIDER, 1974, p. 67).

O mais agravante, é que os alunos deficientes, em sua grande maioria, incorporam esse julgamento e realmente o seu rendimento na classe comum é prejudicado.

É possível concordar novamente com Omote (1996) quando ele diz que um fator que dificulta a inclusão do aluno deficiente à classe comum é que, nesse sistema educacional, não há uma articulação entre o ensino comum e o ensino especial. Ainda, Cardoso (1992) destaca que:

a inclusão só acontecerá se os educandos se sentirem identificados uns com os outros, todos pertencentes ao mesmo grupo escolar, sejam eles alunos previamente rotulados ou não. (CARDOSO, 1992, p. 90).

Reforçando essa posição, Glat (1995) explica que a integração escolar não resulta necessariamente em uma integração social. O fato do aluno deficiente dividir o mesmo espaço físico, no caso a classe comum, não é um indicativo de que ele esteja integrado ao grupo, podendo estar sendo excluído não só no interior da classe como também dentro da comunidade a que pertence.

Ao discutir o processo de integração, não se pode deixar de considerar as variáveis referentes ao sujeito que vai ser integrado e aquelas referentes ao contexto, no qual a integração ocorrerá. Assim, antes de se pensar na integração da criança deficiente, deve-se verificar se o meio está preparado técnica, social e emocionalmente para recebê-la e se a criança está preparada intelectual, social e emocionalmente para integrar-se, segundo Kadlec & Glat (1984).

Frente a todas essas dificuldades para implementação da Escola Inclusiva no Brasil, ainda assim é possível concordar com Omote (1995) quando afirma que a convivência entre alunos deficientes e não deficientes representa uma conquista não só para o deficiente, como também para os demais alunos, que têm a possibilidade de aprender a conviver com as diferenças presentes na coletividade.

Portanto, a Declaração de Salamanca possibilitou um efetivo avanço com relação à escola na sociedade moderna. Considere-se que, permite a revisão das políticas e práticas educacionais que têm excluído da escola largas parcelas da população; além de possibilitar, em relação à educação especial, a revisão crítica e radical de seus princípios, fundamentos e práticas.

1.2 Estigma

Para que se compreenda a questão do estigma, Goffman (1982), por exemplo, resgata elementos históricos do período da Grécia antiga:

onde as pessoas como, por exemplo, prostitutas, ex-presidiários, e outras tidas como sendo “inferiores” eram marcadas em seus corpos normalmente com marcas a ferro. A essas marcas se dava o nome de estigma, e servia para avisar o restante da população para que não tivesse nenhum tipo de relação com aquelas pessoas que socialmente possuíam um “status social inferior”. Sendo possível distinguir três tipos de estigmas nitidamente diferentes até os dias atuais. Em primeiro lugar, há abominações no corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, paixão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Por ultimo, o autor aponta os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1982, p. 32).

O estigma ainda está presente em nossa sociedade, não como forma de marca física, mas sim como forma de segregação social à determinados grupos julgados pela sociedade como sendo inferiores e de um baixo status social e capacidade de produção.

É importante entender como esse processo de estigmatização se processa, observando que os grupos citados são de uma maneira ou de outra grupos considerados “*diferentes*”, por apresentarem desvios seja na esfera física, moral ou social.

Isso força a coletividade a mudar de atitudes frente a determinados hábitos e valores que estão arraigados a sua vida cotidiana. Como essas mudanças trazem um relativo incômodo social, o mecanismo de defesa que a coletividade se utiliza é julgar esses grupos, aplicando-lhes rótulos e preconceitos, levando-os a estigmatização e conseqüente exclusão do convívio social, nas relações de trabalho e de lazer.

O mais grave, é que as pessoas estigmatizadas, incorporam esse julgamento social que lhes é aplicado, levando-os a um rebaixamento em sua auto-estima, provocando a apatia e acomodação a esse sistema que afeta diretamente a sua qualidade de vida.

Isso talvez explique porque esses grupos anteriormente mencionados por Goffman (1982) sejam considerados problemas sociais, o que não corresponde à realidade, por que esses problemas não são causados pelos grupos, mas sim, pela própria sociedade que discrimina e exclui, levando-os a marginalidade, em uma situação de total descrédito social.

Com relação aos deficientes que estão ligados à linha de pesquisa em Educação Especial, desde criança são embutidas, visões deturpadas sobre as deficiências; por exemplo, em relação a deficiência física sustenta-se uma visão de concebê-los como complexados; os deficientes visuais são tidos como dóceis; os mentais são incapazes, assim não deve-se levar suas atitudes em conta; e os auditivos são agressivos. E para agravar, não se tem contatos capazes de possibilitar amizades com nenhum deles.

Esses preconceitos, não atingem somente a esfera do rótulo e discriminação, afetam também: a vida social, profissional, educacional, sexual e afetiva, prejudicando o pleno exercício da cidadania.

Como o deficiente é visto pela sociedade capitalista como incapaz, com baixa capacidade de produção, lhes é privado o direito de ter uma vida social ativa, uma vez que a sociabilidade está ligada a quanto a pessoa pode produzir. Conseqüentemente sua capacidade de afetividade fica reduzida, pois a questão da afetividade, acarreta conseqüências atingindo também a questão da sexualidade.

Depara-se, então, com um problema que a Educação Especial até certo ponto têm feito vistas grossas: um aluno que está excluído da sociedade produtiva, tem sua vida social limitada muitas vezes aos companheiros deficientes da classe especial.

Além de ter sua vida sexual carregada sobre um julgamento social que os coloca como sendo “*assexuados*” não possuindo o direito de ter uma vida sexual ativa.

É obvio que isso resulta num baixo rendimento escolar e reforçando a afirmação de Lapierre & Aucouturier (1984) em que:

nada adianta a escola tentar desenvolver, na criança, os aspectos cognitivos, ignorando as questões afetivas que emergem intensamente nas atividades infantis. (LAPIERRE & AUCOUTURRIER, 1984, p. 142).

Portanto, não se deve ficar insistindo em ensinar os alunos deficientes sem se importar com sua condição sócio-afetiva, pois quando se busca qualidade em Educação Especial, ela está condicionada num desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos: físico, psíquico, cognitivo, sócio-afetivo, e psicomotor; colaborando não somente com o processo de escolarização, mas visando, sobretudo uma melhoria na qualidade de vida do portador de deficiência.

Ver-se-á na seqüência, que este trabalho se efetivou com a participação de alunos deficientes auditivos, daí a necessidade deste tópico específico, a seguir.

1.3 Inclusão de Deficientes Auditivos

Com base em índices estimados a partir das estatísticas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (1980-1990), no Brasil existem aproximadamente 2.475.000 deficientes auditivos, sendo que deste montante residem no Estado de São Paulo 528.000, o que corresponde a 1,5% da população.

Segundo Davis (1965) é considerado deficiente auditivo, o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum. E parcialmente surdo, aquele cuja audição ainda que deficiente, é funcional com ou sem a utilização de prótese auditiva. Dessa forma com uma conceituação quantitativa uma pessoa que perde 25 dB (decibéis) de volume, poderá ter problemas de audição; enquanto que a perda de 95 dB pode ensurdecer totalmente uma pessoa.

Assim, segundo Davis (1965), pode-se considerar como perda auditiva todo indivíduo com limiares acima de 25 dB em alguma das frequências pesquisadas na audiometria, seguida a seguinte classificação:

Quadro 1 - Classificação da deficiência auditiva conforme Davis (1965)

CLASSIFICAÇÃO	LIMIAR EM dB	LIMITAÇÕES
Perda auditiva leve	6 a 40 dB	Necessariamente não terá efeito muito grande no desenvolvimento e poderá não usar prótese auditiva
Perda moderada	41 e 55 dB	Podem afetar e atrasar, mas não impedir o desenvolvimento da fala e da linguagem.
Perda moderada severa	55 a 70 dB	Com esforço de intervenção, podem se desenvolver quase sempre normalmente.
Perda severa	70 a 90dB	Sem intervenção, pode impedir o desenvolvimento da fala e linguagem. Com adequada reabilitação, pode-se esperar um bom desenvolvimento.
Perda profunda com considerável resíduo auditivo	91 a 100dB	A audição oferece informações sobre entonação e articulação de consoantes.
Perda profunda com pouca audição residual	101 a 110 dB	A audição pode oferecer informações de intensidade, duração, ritmo e talvez, alguma entonação e pistas de vogais.
Perda profunda com nenhum resíduo auditivo limiar	limiar médio de 110 dB.	Podem responder a sons através de sensações táteis. A audição não terá um papel principal no desenvolvimento.

Pela proposta inclusiva atual, essas pessoas, com perda acima de 25dB quando estão em idade escolar, não importando o nível de comprometimento, são matriculadas nas classes comuns, sendo que muitas delas, freqüentam em outro período a sala de recursos.

Lucena (1987), num trabalho realizado com deficientes auditivos, constatou que esses alunos, ao serem integrados em classes comuns, eram normalmente segregados em função do prejuízo que apresentavam em relação á comunicação oral, o que dificultava a interação com alunos ouvintes.

Para que essa segregação não ocorresse seria necessário segundo Capovilla (2001), que essas crianças incluídas cumprissem de fato e sistematicamente todas as atividades da classe; incluindo as lições de casa, os exercícios de aula, as redações e as apresentações orais, e engajarem-se nas atividades sociais e lúdicas no pátio durante o recreio e os intervalos, bem como nas aulas de Educação Física e Artes. Para isso seria necessário um investimento por parte do governo em computadores e equipamentos de alta tecnologia que digitalizem a voz do deficiente auditivo, aumentando a sua autonomia e diminuindo o desvio entre a deficiência e a normalidade.

Mas, o que ocorre no Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo, é que esse investimento não tem sido feito, e normalmente essas crianças são colocadas nas classes comuns, sem nenhum suporte. E com isso tanto o professor da sala comum, quanto o professor da sala de recursos, e os outros alunos tentam se comunicar com os alunos deficientes auditivos através de métodos de comunicação alternativa.

Segundo Manzini (2001) a expressão comunicação alternativa vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos junto

a pessoas acometidas por algumas doenças, deficiência ou alguma situação temporária que impeça a comunicação com as demais pessoas pelos recursos usualmente utilizados, mais especificamente, a fala.

Para Tetzchener & Jensem (1996), a comunicação alternativa é usada quando o indivíduo comunica-se face-a-face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos manuais, código Morse, escrita, são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar.

Thiers (1995), já entende a comunicação alternativa como um campo da Educação Especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam as pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da linguagem falada ou escrita fazerem-se entender pelos seus interlocutores.

No Brasil, sistemas de comunicação alternativa, baseado em representações gráficas, são utilizados na sala de recursos, como o sistema Bliss, desenvolvido por Charles Bliss (1965) e o P.C.S. (1980) Picture Communication Symbols, sendo que este último é mais utilizado com crianças que possuam paralisia cerebral, autismo e apraxia motora.

No entanto, os alunos deficientes auditivos incluídos nas classes comuns normalmente se comunicam com as pessoas ouvintes através de mímicas, alfabeto digital e leitura labial, e com a comunidade de surdos através das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O que não tem sido suficiente, pois não tem promovido a inclusão total desses alunos junto à comunidade escolar, principalmente no que se refere às relações interpessoais sem a presença do professor, pois segundo Smolka (1989):

um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal, e essa transformação é resultado de uma série de eventos de desenvolvimento. A linguagem é uma atividade constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. (SMOLKA, 1989, p. 42).

1.4 Educação Física como Elemento Facilitador

Roberts, Pratt & Leach (1991) dizem que os alunos deficientes auditivos em sala de aula não conseguem interagir com os alunos não deficientes, e no horário do recreio, os autores verificaram que os estudantes deficientes interagiram ainda menos com os seus colegas, sendo que, na maior parte do tempo, foram observados brincando sozinhos ou interagindo com adultos.

E mesmo com o grande número de trabalhos na área de inclusão, essa temática da sociabilização, fora da sala de aula nos parece pouco contemplada, pela Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Isso talvez se justifique pela maior dificuldade de se analisar qualitativamente as relações dos alunos fora da sala de aula, mas o fato é que isso interfere diretamente em seu rendimento escolar e impossibilita a real implementação da proposta inclusiva, pois, segundo Marchesi & Martin (1995):

o professor, da classe onde houve a integração, deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos deficientes e não deficientes, propiciando, sempre que possíveis, atividades que favoreçam não só a aprendizagem acadêmica, como também o relacionamento entre os alunos e o aumento da auto-estima da criança deficiente, auxiliando a sua integração na classe. (MARCHESI & MARTIN, 1995, p. 23).

Desenvolver o fator sócio-afetivo no ensino fundamental, exige do educador, uma estrutura capaz de suportar uma relação com seus alunos de “corpos livres”, ou seja, fora dos hábitos estereotipados da sala de aula, onde o aluno normalmente fica em uma carteira, sentado, em posição passiva, sem movimento e com pouca liberdade e forma de expressão, e sem poder se expressar afetivamente. Tornando bem complicado trabalhar com o aspecto sócio-afetivo da inclusão, que geralmente envolve movimentação; inclusive Drummond (1975) poeticamente relata que:

brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem. (DRUMMOND, 1975, p. 54).

Dentro dessa problemática, uma outra área que poderia auxiliar nesse processo, é a Educação Física Escolar, pois segundo York et al (1992) as aulas de Educação Física, são as mais indicadas para a participação de alunos deficientes com alunos comuns, visto que essas apresentam componentes lúdicos, permitindo que o aluno desenvolva sua criatividade e liberdade de expressão. No entanto, percebe-se que essas aulas, de modo geral, são mais desorganizadas que das outras disciplinas, quando em sua maioria são direcionadas ao esporte.

Registre-se a natureza dessas aulas, o que pode levar a essa idéia de desorganização.

O mais agravante é que essa disciplina utiliza geralmente como exemplo, o esporte de alto nível, que possui uma visão eugênica, pois seleciona os melhores para determinada modalidade esportiva, sendo que a grande maioria dos alunos fica excluída das atividades. E entre os excluídos estão os deficientes, isso aliado a um

processo de alienação do projeto pedagógico da escola. Ou seja, enfatizando essas atividades, a Educação Física Escolar, acaba não demonstrando objetivos educacionais claros, no conjunto das atividades integradoras.

Nesse contexto, a Educação Física, tem se prestado ao papel contrário no aspecto sócio-afetivo, ao invés de sociabilizar, segregar, ao invés de integrar, reforçar o estigma.

De início, surge à pergunta: “Os profissionais de Educação Física estão preparados para receber e orientar pessoas com deficiência?”.

Segundo Sasaki (1997), a resposta costuma ser negativa. Isto se deve principalmente à idéia que se formou ao longo de muitos anos, segundo a qual seria bastante difícil lidar com pessoas deficientes e por isso essa tarefa deveria ser de exclusiva responsabilidade de especialistas, preferencialmente com formação acadêmica específica em cada tipo de deficiência.

Isso não corresponde à realidade, pois as próprias pessoas com deficiência, as mais diretamente interessadas em se desenvolverem integralmente, demonstraram que desejam ser incluídas e tratadas como as demais pessoas em recintos comuns. Em alguns casos, acresce-se apenas a necessidade de algum conhecimento específico sobre certos aspectos da deficiência. No mais, o importante é que haja primeiro um contato direto dos profissionais de Educação Física com pessoas deficientes e a partir daí buscar soluções para cada dificuldade que surgir, respeitando as necessidades e possibilidades individuais.

Sasaki (1997) diz que:

[...] é através das atividades de lazer, turismo e recreação, que se começa com sucesso o processo de inclusão de pessoas com deficiência na classe comum. (SASSAKI, 2001, p. 22).

Lazer e recreação, deste modo, consiste em um resgate do lúdico, ou seja, atividades lúdicas, divertidas e prazerosas, o jogar para brincar, distrair-se, ampliar as possibilidades de estar com pessoas de sua idade que jogam.

Entende-se que o jogo é uma das esferas do simbólico, e uma das manifestações culturais. Porém, o jogo tem estado presente, na educação infantil e na educação especial, muito mais como material didático do que como uma das formas culturais de entretenimento e lazer.

1.5. Semiologia e o Poder Simbólico

Para entender como o jogo se manifesta no aspecto simbólico, e como esse processo ocorre, é necessário recorrer ao estudo dos símbolos, ou seja, a semiologia, que deve ser entendida como um conjunto dos princípios formais que disciplinam a compreensão, aquisição e sistematização dos símbolos.

Para Pierce (1939), o símbolo deve ser entendido como um objeto, ou uma qualidade de um objeto, cuja representação leva a uma outra representação associada a ela, ou no caso de qualidade, a uma outra qualidade.

O primeiro objeto e a primeira qualidade são chamados de significante e a representação a que levam denomina-se significado.

Dessa forma, o símbolo tem existência por força de uma idéia que o liga ao objeto. No símbolo há sempre um nexos entre o significante e o significado. Tal ligação submete-se a uma convenção, que pode ser elaborada expressamente, ou decorre de um hábito. É essencial para a configuração do símbolo que haja compreensão de sua ligação com uma espécie de objeto.

Ainda segundo Pierce (1939), etimologicamente, a palavra símbolo significa “uma coisa que corre junto com outra”. Para melhor compreensão, pode-se dizer uma coisa que ocorre junto com outra ou que leva à outra. Seu uso inicial deriva da técnica, reportando-se ao ponto de contato das partes de um objeto que se ajustam. Uma parte como que compara e reconhece a outra, estabelecendo-se entre elas uma correspondência, que permite uma ligação entre si.

Os símbolos constituem uma classe, portanto são recursos utilizados para compreensão do mundo. Uma variada gama de manifestações naturais ou produzidas, como sons, formas, forças, movimentos, cores, e outras representações, atingem as pessoas, que por meio dos símbolos, buscam encontrar sentido nelas.

Cassier (1952), chama de formas simbólicas as representações objetivas, no sentido de que elas não são imitação da realidade, mas criações nossas, considerando como tais os produtos da cultura, como a linguagem, a ciência, o mito, a arte, a religião. Tais formas são símbolos no sentido de propiciar significação da realidade.

Com elevada freqüência, as manifestações se apresentam por toda parte atuando como forma de poder, que quanto mais ignorado mais se firma, havendo, deste modo, necessidade de que seja descoberto e revelado.

O caráter semiótico do desenvolvimento humano, segundo Vigotski (1987):

[...] é a atividade específica da linguagem, que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, e que direciona a vontade, planeja a ação, controla e regula o comportamento. (VIGOTSKI, 1987, p. 106).

As ações humanas, mais do que ações condicionadas por estímulos externos, são ações mediadas por símbolos. As práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica com função organizadora específica que penetra o uso dos instrumentos fazendo nascer novos modos de ser.

O conceito marxista de uma psicologia humana historicamente determinada é o pano de fundo para a hipótese fundamental de que cognição e linguagem são socialmente formadas e culturalmente constituídas, nas relações concretas de vida. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos símbolos; impossível pensar desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem; impossível pensar isso tudo sem o papel fundamental dos processos de significação. Processos de significação que se criam entre as pessoas, no meio social. Cada objeto, cada ação, cada palavra, cada aprendizagem adquire, segundo Bakhtin (1992), “significação interindividual”, ou seja:

o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação, sendo que toda atividade mental revela-se no terreno semiótico. (BAKHTIN, 1992, p. 34).

Dentro dessa mesma perspectiva, Bourdieu (1973) descreve o poder simbólico, que se refere a um poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade

daqueles que o estão exercendo. Assim, faz-se necessário compreender sua atuação e efetivação a partir do uso da linguagem por aqueles que não querem saber que o exercem, possibilitando visualizar o horizonte de referência em que permanece implícito.

Como todo sentido do mundo encontra uma possibilidade de objetivação, a tradição idealista do estudo a restringe no senso e consenso. No entanto, a função estruturante não reconhece que os símbolos são instrumentos da integração social e que permitem o consenso do mundo vivido.

Marx (1989) já dizia que:

o poder simbólico nasce de uma perspectiva relacionada com os interesses da classe dominante, sendo que a produção material da existência humana condiciona a dominação entre classes. (MARX, 1989, p. 53).

Desta maneira, a classe dominante luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização, sendo que a legitimação dos dominados faz-se tanto pela produção simbólica quanto pelos ideólogos conservadores, servindo aos interesses dominantes desviando em seu proveito a definição do meio social.

Os sistemas simbólicos também devem ser considerados como estruturas condicionadas no interior da divisão social do trabalho, por meio do corpo ortodoxo que o legitima, após ter transformado o mito em religião, o poder dominante opera como um sistema de conservação do controle e efetivação do domínio.

É na correspondência de estrutura, em que essa estrutura realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, já que possibilita a imposição da apreensão de uma ordem estabelecida como natural através de uma máscara de

sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais.

Dentro dessa temática é possível concordar com Bourdieu (1989) pois como o poder simbólico produz o mesmo efeito daquilo que se poderia ter conseguido com a força, permite-se dizer que o poder simbólico se define numa relação determinada na própria estrutura do campo em que se produz e reproduz a crença.

1.6 Aspectos Conceituais do Lúdico

O termo lúdico advém do latim *ludus* e existem inúmeras palavras para designá-lo. Se considerar os substantivos registrados em dicionários da língua portuguesa, referentes ao termo lúdico, pode-se concluir que, além da imprecisão do termo, o lúdico possui um caráter abrangente em termos de manifestação.

Dessa forma, procura-se compreender a interdependência dos atos de jogar e brincar e sua carga de subjetividade. Isso acontece quando se tenta analisar o conteúdo concreto da atividade lúdica.

O que se tem visto, é que tanto as análises dos conteúdos das atividades lúdicas, como as análises puramente conceituais não têm contribuído para uma caracterização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, através de traços construtivos de cada um deles.

É importante ressaltar que o significado da vivência lúdica cultural da criança não é único, mas múltiplo, podendo ser entendido tanto como evasão, como meio de inserção na realidade. Assim, Oliveira (1986) caracteriza o brinquedo como objeto individual, enquanto o jogo e a brincadeira estariam relacionados a ação coletiva, voltado para a disputa.

Para Huizinga (1971), o lúdico se manifesta no jogo, nas festas e sua essência está no prazer, no divertimento, na alegria.

Para Bontempo (1996) o jogo é distinguido como comportamento e o brinquedo enquanto “objeto”. Mas baseando-se em exemplos de conteúdos, sobre a subjetividade dos julgamentos, quando se trata de estabelecer diferenças entre jogo e o brinquedo.

Marcelino (1990) reconhece o lúdico como um componente da cultura historicamente situada. A cultura é entendida, em sentido amplo, num conjunto global de fazer, ser, interagir e representar. O lúdico, então, pode ser entendido como produto e processo:

é importante registrar que a separação conteúdo/ forma, /produto/ processo é aqui efetuada apenas para fins de análise e inclusive, procurando demonstrar a sua vinculação, mais que isso, sua indissolubilidade e, portanto, a necessidade de que ambos sejam considerados no processo educativo. (MARCELINO, 1990, p. 98).

Vygotsky (1987) entende que: “O alvo do brinquedo reside no próprio processo e não no resultado da ação” (VYGOTSKY, 1987, p. 56).

Dessa forma, o brinquedo é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

O fato é que, por mais subjetiva que seja a conceituação do lúdico, ele é uma forma de permitir às pessoas, o exercício do movimento, constituindo um ato mental que se desenvolve a partir do ato motor. E a motricidade, começa pela atração sobre o meio social, numa perspectiva transformadora.

1.7 Simbologia nas Atividades Lúdicas

Segundo Almeida (1990):

brincar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relações), psicológico (inteligente), afetivo e existencial (concreto) e acima de tudo político, pois, numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos”. (ALMEIDA, 1990, p. 79).

Dentro dessa perspectiva, vários autores trabalharam a questão da simbologia nas atividades lúdicas, dando enfoques diferentes sobre a questão.

Klein (1932) sob uma visão psicanalítica, diz que:

“o que impulsiona a criança a brincar, é uma pulsão de, através das brincadeiras, descarregar suas fantasias masturbatórias” (Klein, 1932:77)

Essas conclusões são fruto de um trabalho clínico com crianças que durou cerca de 40 anos. Sua técnica terapêutica dizia que as diferentes operações que as crianças fazem durante os seus jogos são o equivalente infantil das associações livres do adulto.

Por exemplo, uma criança brincando com cubos ou um carrinho e uma menina vestindo ou tratando de uma boneca, acariciando-a ou destruindo-a, entrega à análise

um material que depois de interpretado, permite chegar às representações inconscientes da criança para com os pais ou para com seu próprio corpo.

Já segundo Vygotsky (1996), o que ocorre no jogo:

é uma reprodução da situação real. E sendo um aspecto do brincar, é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (VYGOTSKY, 1996, p. 36).

Essas visões são aparentemente ambíguas, mas se correlacionam no sentido de entenderem as atividades lúdicas como elemento simbólico, que segundo Klein são representações inconscientes e segundo Vygotsky são situações reais.

Pode-se conceber as duas visões como corretas, pois não se pode dissociar o que é inconsciente com a situação real, e vice versa, pois ambas interferem na vida da pessoa.

O interesse em trabalhar com jogos lúdicos é oriundo da infância e adolescência do pesquisador, pois sua família, fazia parte de uma comunidade evangélica, que sempre realizava intercâmbios com outras comunidades, e como em todas as igrejas evangélicas, era proibido o consumo de bebidas alcoólicas e músicas dançantes nessas reuniões, as pessoas da comunidade, para se divertirem durante os momentos de sociabilização e festa, valiam-se de jogos cantados, brincadeiras de roda, e brinquedos populares, muitos deles inventados pelos próprios integrantes das comunidades.

Isso era uma estratégia que, além de ser muito divertida, tinha um poder de aglutinar todos os membros das comunidades, não importando diferenças de idade, sexo, raça, entre outras. As pessoas divertiam-se sem distinções, brincando por períodos prolongados, cerca de duas a três horas.

Essas atividades possuíam conteúdos que para igreja evangélica pareciam ser profanos, mas mesmo aquelas pessoas mais religiosas participavam das brincadeiras, e ninguém aparentemente reclamava dessas atividades.

O interessante desses jogos é que eles, em sua maioria, desenvolviam nas pessoas reações de afetividade, como abraços, beijos, cumprimentos, danças acompanhadas, dentre outras.

Toda essa ludicidade vivenciada na infância e adolescência do autor colaborou em sua carreira acadêmica, na opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física, onde descobriu que aquelas brincadeiras que eram desenvolvidas na igreja tinham uma forte simbologia intrínseca, pois a maioria das atividades, por exemplo, incentivavam a relação entre homens e mulheres, sendo um mecanismo facilitador para as chamadas “paqueras” dentro de um ambiente repressivo, que no caso era a comunidade evangélica.

Essas brincadeiras possuíam uma carga erótica, mas que as pessoas exerciam de maneira inconsciente. É o que Bourdieu (1989) chama de poder simbólico, ou seja, o simbolismo só tem uma função enquanto ele for velado. Pois a partir do momento que é revelado, perde o efeito subconsciente, passando a ser uma atitude consciente, desfigurada, sem magia e socialmente nula.

Se as pessoas da comunidade evangélica percebessem, que aquelas brincadeiras possuíam um fundo erótico, elas com certeza não brincariam, pois envolviam pessoas casadas, solteiras, jovens, adolescentes, crianças, idosos, entre outras. Mas de uma maneira simbólica e velada, todos se divertiam, se envolviam afetivamente, e nem se apercebiam da erotização que estavam também incorporando.

Mas, as atividades lúdicas também podem ser utilizadas como mecanismo de segregação, como, por exemplo, no jogo “O macaco na roda”, que sem a análise adequada, e sem objetivos educacionais claros, foi recomendado pela CENP - Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (1988), para ser aplicado no 1º ciclo do Ensino Fundamental, como forma de recreação.

Esta atividade sem o devido cuidado reforça a questão da discriminação, pois o macaco que geralmente é uma figura animal associada de maneira racista aos negros, nesta atividade é o centro das atenções, tendo que realizar atitudes impostas pelo grupo, e forçando a pessoa pressionada a todo custo sair do círculo que quer que ele continue nessa situação até o fim da brincadeira.

Nesse caso, a atividade com um objetivo educacional, necessita promover um processo de revelação da simbologia, pois os alunos reproduzem esses conceitos, de maneira subconsciente, e nesse caso, a partir do momento que eles souberem o que o jogo significa, essa atitude passa a ser consciente, não tendo mais um sentido discriminatório, e sim funcionando como estratégia para mudar o comportamento das pessoas, perante grupos discriminados.

Dentro dessa perspectiva, é possível entender as atividades lúdicas, desde que bem direcionadas e com objetivos claros, como um importante meio de educação. Principalmente em relação a conceitos, e mudanças de comportamento, pois segundo Freire (1989), é necessário sua incorporação para que haja um processo de ruptura, e essa incorporação não é realizada através de explicações, mas sim através de atividades motoras, tendo como estratégia a ludicidade desses jogos.

Adaptando esses jogos ao contexto da educação inclusiva, é possível vislumbrá-los como uma forma de facilitar o processo de inclusão do aluno deficiente na classe comum; tendo como estratégia, o fato de que sempre que a atividade promover a sociabilização e integração entre os elementos do grupo, ela deverá ter a simbologia preservada, e quando a atividade promover a segregação ou dificultar o processo de inclusão, ela deverá ter a sua simbologia revelada.

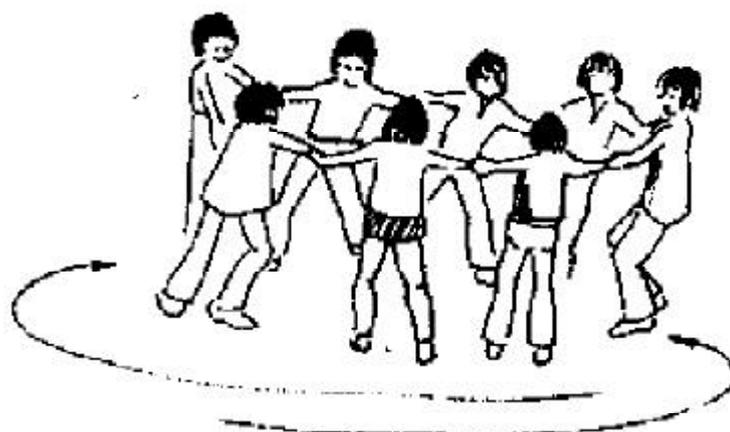
1.8 Jogos Cantados, Brinquedos Populares e Brincadeiras de Roda

A Educação Física possui várias estratégias para serem adaptadas dentro do contexto da Educação Inclusiva. São diversas formas de aplicação, como os jogos cantados, dentre eles as brincadeiras de roda, os brinquedos populares, e a dança.

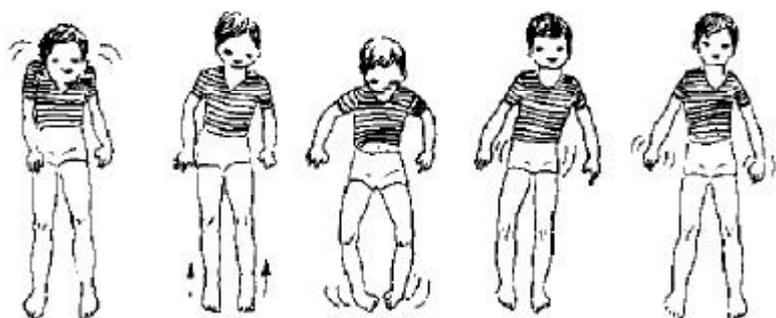
Jogos cantados: esta forma de atividade, segundo Froebel (1972), representa uma forma simples e eficaz de se transmitir conceitos, pois funde numa mesma atividade, dois componentes lúdicos muito importantes que são o jogo e a música, tornando a atividade agradável e dinâmica.

Os jogos cantados são classificados da seguinte forma:

- *Brincadeiras de roda* – onde em formato de círculo se desenvolve a atividade, sendo que em algumas atividades utilizam-se de componentes no meio do círculo.



- *De fileira* – onde os componentes estão dispostos lateralmente.



- *De marcha* – onde a atividade é realizada caminhando por um percurso aleatório ou dirigido. Esse tipo de jogo pode ser desenvolvido tanto individualmente, como em duplas, trios, etc.



- *De pegar* – onde a movimentação é livre com o objetivo de pegar em qualquer parte do corpo do companheiro que é tido como alvo



Para se trabalhar com brinquedos cantados, num contexto inclusivo, o professor tem que saber escolher corretamente a atividade que se encaixe ao objetivo da aula, ou seja, tendo cuidado com os seguintes aspectos:

A letra: deve ir ao encontro do objetivo da aula, onde sua aplicação seja justificável, a fim de se conseguir que as crianças brincando, fantasiem uma atividade que retrate a sua realidade. Deve-se ensinar a letra, precedendo-a de uma pequena palestra com ela relacionada, enunciá-la, depois com clareza, comentar seu conteúdo.

Assim sua memorização será mais fácil e sua apresentação será melhor e mais atraente. Havendo alguma palavra na letra da música de difícil compreensão, o professor deve explicá-la primeiro.

Em relação a melodia, é preciso optar por canções cuja extensão média de voz exigida não seja nem muito grave e nem muito aguda, e o ritmo seja de fácil assimilação.

Passada a aprendizagem destas duas fases, deve-se ensinar a criança um outro aspecto: a movimentação, ou seja, os tipos de formação e formas de locomoção. O professor deve explicar exemplificando, e a criança através de imitação, terá a aprendizagem facilitada.

Para o aprendizado dessa movimentação consideram-se quatro aspectos:

- 1) O que se refere às formulações e figuras decorrentes.
- 2) O que se refere à atividade envolvida.
- 3) O que se refere à simbologia.
- 4) O que se refere aos objetivos propostos.

2 - MATERIAL E MÉTODO

2.1 Participantes e Procedimentos Iniciais

A preparação para realização desse trabalho consistiu em uma sondagem nas escolas públicas da cidade de Assis/SP, para localização de crianças deficientes auditivas que tivessem sido recém incluídas nas classes comuns.

A cidade de Assis foi escolhida, por ser o local onde o autor exerce as suas atividades profissionais como professor de Educação Física.

Essa sondagem foi realizada no período de fevereiro de 2001, junto às professoras das salas de recursos para deficientes auditivos, da rede municipal de ensino, que nos indicaram um aluno de dez anos de idade, deficiente auditivo profundo com pouca audição residual, e uma outra aluna de oito anos de idade, deficiente auditiva profunda com considerável resíduo auditivo.

A escolha desses alunos ocorreu porque foram os únicos alunos deficientes auditivos recém-incluídos na 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental neste ano.

Ambos estudavam em uma mesma Escola Municipal, no período vespertino, e freqüentavam a sala de recursos que funciona nessa escola, no período da manhã.

Nesse contexto, o menino estava em uma classe com 30 alunos matriculados, na faixa etária de sete a dez anos de idade, e a menina em uma outra classe com 34 alunos matriculados na faixa etária 7 a 09 anos de idade, somando 64 participantes. Foi conseguida a permissão da diretora da escola e dos responsáveis pelas crianças deficientes, para a participação na pesquisa.

2.2 Documentação da Pesquisa

Para a documentação deste trabalho, foram utilizados:

- Filmadora JVC
- Nove fitas de vídeo JVC (EHG HI-FI)
- Protocolo de observação previamente elaborado, constituído de seis itens a serem observados com espaço para outras observações relevantes. (Anexo B)
- Máquina fotográfica Yashica
- Computador Intel Inside Celeron
- Impressora HP Laser Jet 4100 PCL6
- Scanner de mesa Lexmark
- Programa Word for Windows (2000)
- Programa Access for Windows (2000)
- Papel sulfite A4
- Gravador de áudio Sony
- Oito fitas cassetes Sony
- Roteiro de entrevista previamente elaborado, constituído por questões abertas, com várias subseqüentes. (Anexo A)

2.3 Fases de Desenvolvimento da Pesquisa

Em função dos objetivos propostos, este trabalho foi realizado em várias etapas.

A primeira etapa diagnóstica, consistiu em uma entrevista com dez alunos envolvidos

na pesquisa, escolhidos de forma aleatória, sendo cinco de uma classe e os outros cinco da outra classe onde os deficientes estavam matriculados. Essas entrevistas foram baseadas em um roteiro previamente elaborado, (Anexo A) constituído de questões abertas, com várias subseqüentes, além de fotografias e filmagens, que registraram a posição dos alunos na classe, bem como os momentos de recreio, e as aulas de Educação Física.

Em uma outra etapa da pesquisa, foi aplicado um programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão, previamente selecionadas; sendo que essas atividades foram filmadas, sem intervenção, pois a câmera esteve sobre um tripé, fixada em um ponto estratégico onde se tinha uma visão geral da área onde os alunos se encontravam.

Estas filmagens foram posteriormente analisadas, utilizando como parâmetro um protocolo de observação (Anexo B), previamente elaborado, constituído de seis itens a serem registrados, e com espaço para outras observações relevantes.

Através da análise dessas filmagens, foram escolhidas 24 crianças, sendo 12 de cada classe envolvida, dos quais seis mantinham pouca relação com o companheiro deficiente, e os outros seis alunos mantinham freqüentemente relações de amizade com o aluno deficiente, somando-se a elas as outras dez crianças que participaram da entrevista diagnóstica e foram pré-selecionadas para uma segunda fase de entrevistas, em que foi utilizado o mesmo roteiro da fase inicial.

Essas entrevistas foram transcritas na íntegra e, juntamente com as outras formas de coleta de dados, foram analisadas em conjunto com o orientador.

A seguir, será descrita a fase de construção do roteiro de entrevista, do programa de atividades lúdicas, do protocolo de observação, das fotografias e filmagens, e da análise dos dados.

2.3.1 Elaboração do roteiro de entrevistas

O roteiro de entrevista teve como modelo o roteiro já utilizado por Martins (1999) em sua dissertação de mestrado intitulada “A Integração do aluno deficiente na classe comum: O ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental”, que o aplicou com o objetivo de diagnosticar a visão que os alunos das escolas públicas da cidade de Marília-SP, tinham com relação a inclusão de alunos deficientes na sua classe, tendo como parâmetro escolas que possuíam classes especiais e escolas que não possuíam classes especiais, sendo que esse roteiro, foi desenvolvido através de discussões livres nas classes pesquisadas, que foram posteriormente reformuladas por 12 juízes, sendo oito professores do Ciclo I do Ensino Fundamental e quatro professores da Educação Especial.

A partir desse modelo, adaptou-se o roteiro ao contexto da Educação Inclusiva através de atividades lúdicas, incluindo questões referentes ao aspecto sócio-afetivo, não contempladas pelo roteiro inicial.

Dessa forma o roteiro de entrevistas passou a atender os objetivos desta pesquisa. Quanto sua estrutura pode-se observar que ele é constituído por oito questões abertas e várias subquestões, conforme o relacionado abaixo:

1. Você conhece alguma criança deficiente?
 - 1.1. De onde?
 - 1.2. Como é o deficiente que você conhece?
2. O que é deficiência para você?
3. A criança deficiente pode estudar?
 - 3.1. Por quê?
4. O que você acha de estudar junto com uma criança deficiente?
 - 4.1. Por quê?
5. A sua professora fala sobre deficientes na classe?
 - () Sim
 - 5.1. O que fala?
 - () Não
 - 5.2. Por quê?
6. O aluno deficiente precisaria de ajuda dentro da classe?
 - 6.1 Que tipo de ajuda?
 - 6.2 Quem o ajudaria?
7. Você tem ou teria amizade com uma criança deficiente?
 - 7.1 Por quê?
8. Você já brincou com uma criança deficiente?
 - () Sim
 - 8.1 O que achou?
 - () Não
 - 8.2 Por quê?

2.3.2 Aplicação das entrevistas na fase diagnóstica

Num primeiro momento, o objetivo das entrevistas diagnósticas, foi o de fazer uma avaliação inicial com dez alunos envolvidos na pesquisa, escolhidos de forma aleatória, sendo cinco de uma classe e os outros cinco respectivamente da outra classe, verificando qual a idéia que tinham com relação a deficiência, a inclusão desses alunos em sua classe, e a relação sócio-afetiva que possuem ou podem possuir com essas crianças.

Essas entrevistas, realizadas no período do recreio, foram gravadas, individualmente, com o consentimento dos alunos participantes. Feitas na sala de recursos para deficientes auditivos, visto que essa sala no momento do recreio ficava vazia e não expunha o problema que estava sendo pesquisado para o restante da classe.

2.3.3 Fotografias e filmagens na fase diagnóstica

As fotografias e as filmagens, num primeiro momento da pesquisa, tiveram a função de registrar os seguintes aspectos:

- A posição dos alunos na classe, podendo diagnosticar os alunos que se sentavam mais próximo aos deficientes, e conseqüentemente os que se sentavam mais longe.
- A posição na classe dos alunos deficientes perante o professor, ou seja, se eles sentavam próximo ao professor, ou se sentavam em outro local da sala.

- As aulas de Educação Física e os momentos de recreio, e os alunos que mantinham relação com os alunos deficientes fora da classe e sem a presença do professor.

Essas fotografias e filmagens foram registradas de maneira velada e discreta, com a preocupação de não expor o problema pesquisado, e algumas vezes no recreio, quando os alunos questionavam o motivo das filmagens, respondia-se sempre da mesma maneira: “Vocês vão aparecer na televisão! não é legal aparecer na televisão?”. O que os contentava, pois continuavam brincando, eventualmente fazendo poses para aparecerem nas filmagens, mas nunca sabendo da real razão das mesmas.

2.3.4 Elaboração do programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão

O programa de atividades procurou atender a temática levantada na introdução desse trabalho, com relação à Educação Física como elemento facilitador para inclusão de deficientes na classe comum e tendo em vista a importância que o lúdico possui na vida das crianças e a simbologia que envolve essas atividades, dentre elas os jogos cantados, os brinquedos populares, e as brincadeiras de roda.

Elaborou-se um programa de atividades, que tem como objetivo principal facilitar o processo de inclusão do aluno portador de deficiência na classe comum, utilizando como estratégia, atividades de domínio público, que normalmente já são desenvolvidas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas que foram adaptadas

ao contexto da escola inclusiva, trabalhando com a simbologia embutida nestas atividades, buscando tornar o processo de inclusão em algo prazeroso, divertido e interativo, fazendo que os alunos internalizem os conceitos trabalhados, que é o fator principal para que haja uma mudança de comportamento, e um processo de ruptura nas relações interpessoais frente à deficiência.

Para isso, adaptaram-se 24 atividades, sempre com a preocupação de não salientar as diferenças perante o grupo, pois se essas atividades não tiverem esse critério, podem trazer efeito contrário, que seria exacerbar o desvio social entre as deficiências e a normalidade, desvios estes que poderiam estar sendo imperceptíveis perante o grupo.

Levando em conta essa situação, utilizou-se como estratégia sempre correlacionar as atividades com uma explanação sobre a sua simbologia, direcionando ao objetivo de facilitar as relações interpessoais entre os alunos e a inclusão de deficientes, principalmente os auditivos que consistem em nosso objetivo de pesquisa.

Para isso, essas atividades foram adaptadas no sentido de sempre trabalharem com movimentos simples, de fácil compreensão, utilizando como forma de marcação do ritmo as palmas e movimentos de bater o pé.

Esse programa foi aplicado no período de março a junho de 2001, sendo que as atividades eram realizadas uma vez por semana, nos horários das aulas de Educação Física, gentilmente cedidas pelas professoras das classes participantes. Cada sessão durava cerca de 40 minutos, onde os alunos realizavam atividades pré-selecionadas conforme a classificação das atividades, que se dá pela simbologia e objetivos relacionados abaixo:

Quadro 2 - Programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão classificada quanto à simbologia e objetivo específico.

Atividades Diagnósticas	Atividades de Agressividade e Afetividade	Atividades que trabalham com a questão do Estigma	Atividades que enfocam problemas na Inclusão	Atividades que desenvolvem o Cooperativismo
Fui na Bahia	Dominó	O Macaco na Roda	Casa do Zé	História da Serpente
Três Solteiros	Boca de Forno	Você conhece o João	Tchuca-Tchá	Choquinho
Tra La La La Zaz Traz	Vive na Companhia	Tchu-Tchu	Boneca de lata	Galo quebrou a asa
	Olá Amigo Como Vai	Morena me dá sua mão	Segue o Valentim	Chap, Chap
	Pererê	A Carrocinha		Membrana Seletiva
		O Galo e a Galinha		Pega-Pega Solidário

Para ilustrar melhor a proposta, será descrito cada exercício, sua simbologia e forma de execução.

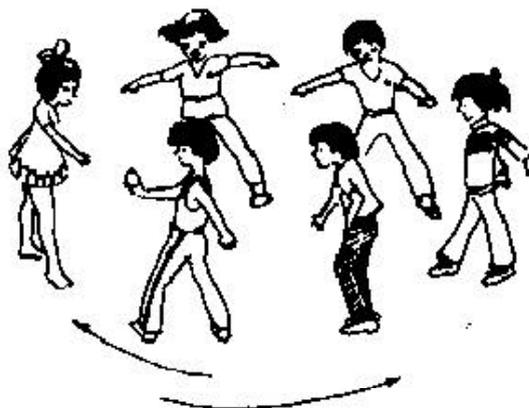
2.3.4.1 Atividades diagnósticas

Essas atividades, dentro do objetivo inclusivo, visam diagnosticar as pessoas que são menos escolhidas pelos companheiros, e possivelmente elegíveis a serem julgadas como desviantes e excluídas das relações sociais do grupo.

Fui na Bahia

“Fui na Bahia buscar um chapéu
Azul e branco da cor do céu
Não é meu, não é de ninguém
Mas é da pessoa que eu quero bem”

Essa atividade é um jogo cantado que é realizado em círculo onde a pessoa que está no centro com um chapéu na cabeça, tem que escolher alguém que supostamente queira bem para passar o chapéu, e a pessoa escolhida vai para o centro e assim sucessivamente.

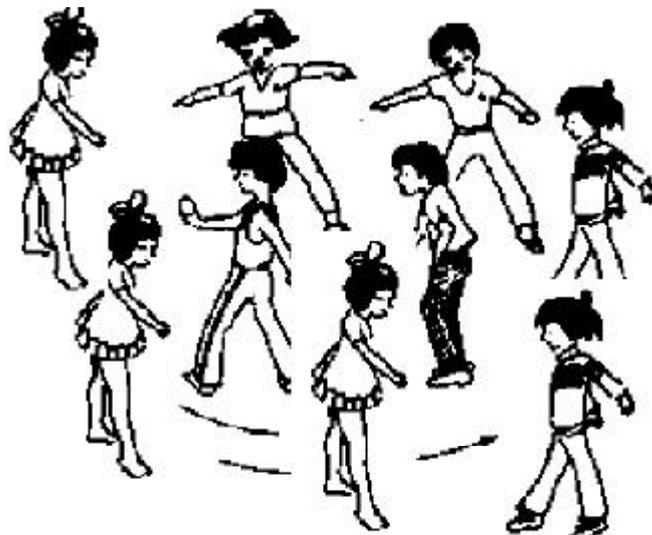


Após essa atividade é necessário que o professor levante quais foram os fatores que levaram as crianças a escolherem mais um companheiro, em detrimento de não escolher outros. É necessário o professor tomar cuidado para não salientar os desvios dos alunos escolhidos por último, pois muitas vezes esses desvios não são estigmatizados, mas a partir de uma atitude de exacerbar essas diferenças, o grupo pode tomar uma outra postura.

Três solteiros

“Três solteiros à passear, à passear, à passear
três solteiros à passear, bem cedo de manhã
seus amigos à chamar, a chamar, a chamar
seus amigos a chamar, bem cedo de manhã”

Essa brincadeira é um jogo cantado que é realizado em círculo onde três pessoas ficam no centro passeando, e cada uma tem que escolher um amigo que caminha num primeiro momento com a pessoa que a escolheu e num segundo momento sozinha, procurando uma outra pessoa para escolher.



Esta atividade tem o mesmo sentido do “fui na Bahia”, ou seja diagnosticar as pessoas que são menos escolhidas pelos companheiros, mas com um elemento diferente, pois a pessoa vai estar acompanhada de mais dois elementos, o que faz com que ela divida o centro da atenção do grupo e diminua o risco de escolher uma pessoa no qual ela não considere seu amigo, mas que perante o grupo seja “politicamente

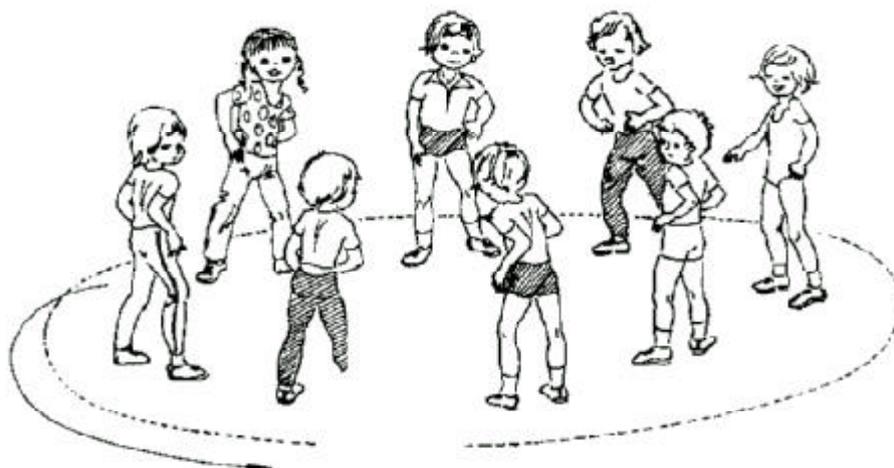
correto”, escolhê-la, ou seja aquela pessoa escolhida, somente para ficar bem perante o grupo.

Neste jogo é importante, não haver interferência do professor, no sentido de direcionar quem deve ser escolhido, pois para que a atividade obtenha um caráter lúdico e fidedignidade, as crianças devem sentir a liberdade de escolher quem acharem melhor para ser seus amigos.

Tra la la la zaz traz

“lá estou eu procurando alguém,
não quer vir você para ser meu par
todos cantam com alegre voz
vamos nós cantar e passear,
tralalala zaz traz tralalala zaz traz,
giro eu pra cá vai você pra lá
giro eu pra cá vai você pra lá
tralalalazaz traz, tralalalazaz traz”

Essa atividade é um jogo cantado que é realizado em círculo onde três pessoas ficam no centro passeando, e cada uma tem que escolher um companheiro do sexo oposto para dançarem juntos. sendo que esse irá continuar na roda para escolher outro companheiro e dar continuidade a brincadeira.



Dentro do objetivo inclusivo, esta brincadeira visa diagnosticar as pessoas que são mais escolhidas pelo grupo e conseqüentemente as que são menos escolhidas pelos companheiros, sendo que necessariamente a pessoa escolhida deve ser do sexo oposto, o que faz o aluno lidar com a diferença de sexo, pois na escola, principalmente no 1º ciclo do ensino fundamental, os ciclos de amizade das crianças, são feitos com crianças do mesmo sexo e, se a criança não consegue incluir uma outra criança do sexo oposto no seu ciclo de amizades, dificilmente, conseguirá incluir uma criança deficiente, e nessa perspectiva que o professor deve trabalhar no sentido das crianças aceitarem as diferenças dos companheiros, seja ela sexual, racial, religiosa, morfológica, entre outras.

2.3.4.2 Atividades de agressividade e afetividade

Essas atividades têm como objetivo desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade. Nessa perspectiva, é possível constatar se o

grupo apresenta o que pode ser designado de déficit afetivo, ou seja, uma predisposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.

Dominó

“Dois amiguinhos dominó / se encontraram dominó
deram um beijinho dominó / e um abraço dominó
trocou de par

Dois amiguinhos dominó / se encontraram dominó
deram um aperto de mão dominó / um tapinha no bumbum dominó / pegaram na
orelha dominó / puxaram a orelha dominó / puxaram o cabelo

Os alunos ficam em pares e realizam com o seu par, tudo que o professor pedir, sempre trocando de par.



Nessa atividade pode-se constatar se o grupo apresenta o que se denomina déficit afetivo, que é uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.

Isso pode dificultar a inclusão, pois em um ambiente de agressividade, atitudes de exclusão como a rotulação e o preconceito, se tornam mais fáceis de serem aceitas pelo grupo, portanto o professor deve levantar a questão e trabalhar no sentido de valorizar e incentivar atitudes de afeto e reprimir atitudes de agressividade trabalhando em um superávit afetivo, para que nesse contexto a inclusão seja facilitada.

Boca de forno

“boca de forno, forno sinhá

assando o bolo, bolo sinhá

agora vamos pegar na bochecha de nosso amiguinho

boca de forno, forno sinhá

assando o bolo, bolo sinhá

agora vamos pegar na orelha,

no nariz, no pescoço, no ombro,

dar um tapa no bumbum, um aperto de mão,

um abraço, um beijo etc. de nosso amiguinho”

Nesse jogo, os alunos são dispostos à vontade, e o professor começa ensinando a música dizendo qual atitude com relação ao companheiro deve ser realizada pelo

grupo, que tem que executar com o maior número de companheiros possíveis e cada vez que a música for repetida, muda-se a atitude.



Dessa maneira, pode-se desenvolver dois objetivos: o primeiro, trabalhar a questão do toque no corpo do companheiro, diminuindo as barreiras de timidez e diferenças entre o grupo; e o segundo, trabalhar questões de afetividade e afeto, procurando proporcionar um superávit afetivo dentro do grupo.

Vive na companhia

“quem brinca, descansa e estuda também

vive na companhia

quem dança, quem joga e faz tudo bem

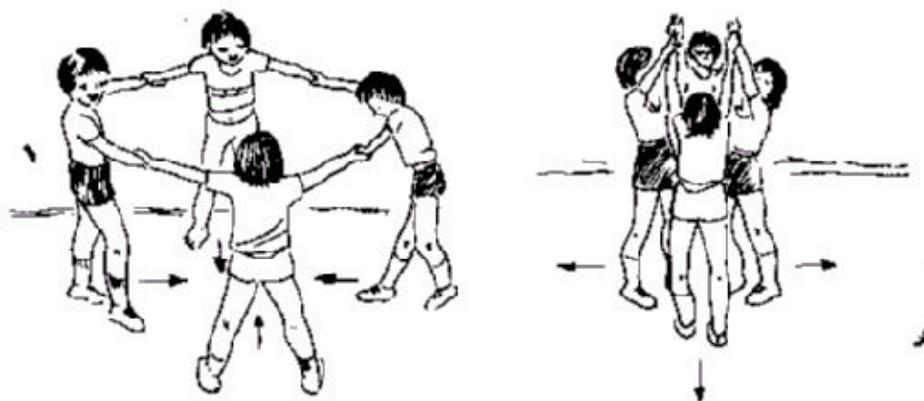
vive na companhia

vive mas vive mas vive no amor

vive no amor, vive no amor, vive na companhia”

Os alunos em círculo de mãos dadas, vão realizando movimentos laterais, andando e mudando o sentido (horário e anti-horário), e quando a música diz “vive na

companhia”, o círculo se fecha e imediatamente se abre, terminando a atividade com o grupo fechado.



Essa atividade transmite a idéia da necessidade do companheirismo para as atividades rotineiras como estudar, brincar, dançar, jogar entre outras.

Cabe ao professor, incentivar a questão do companheirismo, pois em um ambiente solidário a inclusão fica facilitada.

Olá amigo, como vai?

“Olá meu amigo, como vai?

a sua família como vai ?

a sua vai bem, a minha também

é tão bom ter amigos pra abraçar”

Nesse jogo cantado as crianças ficam posicionadas em duplas, cumprimentando-se e abraçando-se, e quando a música acaba, elas trocam de pares, e repetem a atividade com outro companheiro.



“Olá amigo como vai?” visa promover a afetividade entre os componentes, não importando as diferenças, pois os participantes devem cumprimentar e abraçar a todos os outros companheiros, pois num ambiente de afetividade a inclusão fica facilitada.

Pererê

Pererê, pererê, pererepepepepepepe

Pererê, pererê, pererepepepepepepe

Essa atividade é um exercício de imitação onde os alunos realizam os movimentos que o professor sugerir, como colocar a mão na cabeça, na orelha, nos ombro, na cintura, nas nádegas, no joelho, no pé entre outras. Num segundo momento, colocar a mão no corpo do companheiro, nos mesmos lugares que colocou no seu, e num terceiro momento, realizar esses movimentos andando juntamente com o círculo.



O objetivo do “pererê”, é trabalhar com a questão da corporeidade, tanto com o seu próprio corpo, como em relação ao corpo do companheiro. Dessa forma, pretende-se diminuir a timidez entre os componentes do grupo, e através do toque, levar as crianças a entenderem as diferenças corporais, que é um fator importante para facilitar a inclusão.

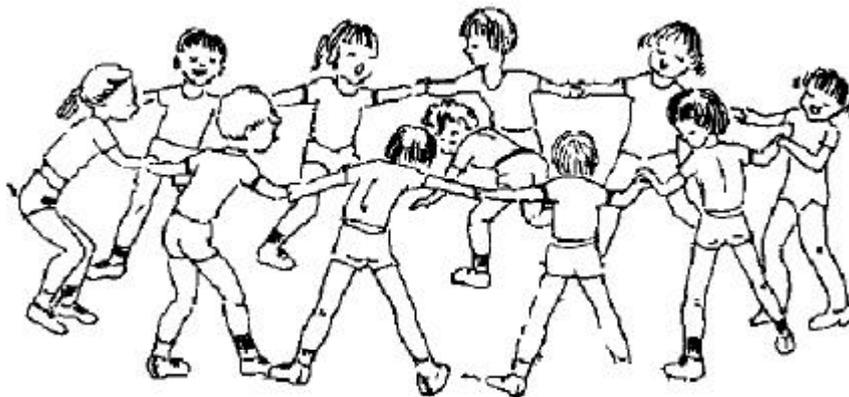
2.3.4.3 Atividades que trabalham com a questão do estigma

Essas atividades visam trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, objetivando diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.

O macaco na roda

“olha o macaco na roda,
 olha o macaco girando,
 olha o macaco pulando,
 e ele quer sair, e ele quer sair, e ele quer sair,
 olha o macaco na roda,
 olha o macaco na roda,
 olha o macaco na roda
 e ele quer sair”

Nesse jogo, o grupo forma um círculo com as mãos dadas, sendo que um elemento fica no centro querendo sair da roda, e o grupo faz pressão para não deixá-lo sair. Quem deixá-lo sair, automaticamente entra na roda.



O macaco simboliza pagar um mico, ou seja, uma pessoa num estado de descrédito social. E o círculo simboliza a sociedade pressionando para que o companheiro continue nessa situação e tudo continue do jeito que está, pois quem deixá-lo sair é que entrará no centro da roda, na situação de estigma. Mas a pessoa que está

representando o macaco não se conforma com essa situação, assim pretende de todas as formas sair e se integrar ao grupo.

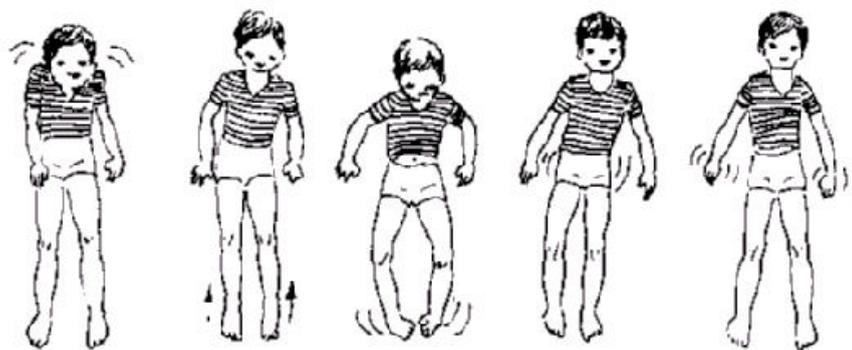
Isso faz com que as crianças compreendam a questão do estigma num prisma de vivenciar a pressão social que o indivíduo estigmatizado sofre, e que em nenhum momento as pessoas estigmatizadas têm que se conformar com essa situação. Pois podem lutar contra essa pressão, pois as pessoas que estão julgando na roda, não estão estigmatizando porque são maldosas, mas porque se elas não tiverem esse comportamento, elas também irão ser estigmatizadas; é o que Omote (1999) chama de estigma de cortesia, ou seja, a pessoa ser estigmatizada porque se identifica ou convive com os grupos estigmatizados.

Você conhece o João?

“Você conhece o João?

Não, mas queremos conhecer,
ele teve uma dor no braço e ficou assim,
dor na perna, dor na barriga,
dor no pé, dor na cabeça,
dor na língua, dor na cintura etc...”

Nessa atividade, as crianças respondem a pergunta do professor, que faz um movimento que corresponde à parte do corpo do “João” que está dolorida, e esse movimento é imitado pelos alunos. Cada vez que a atividade for repetida se coloca mais um movimento que é repetido de maneira acumulativa.

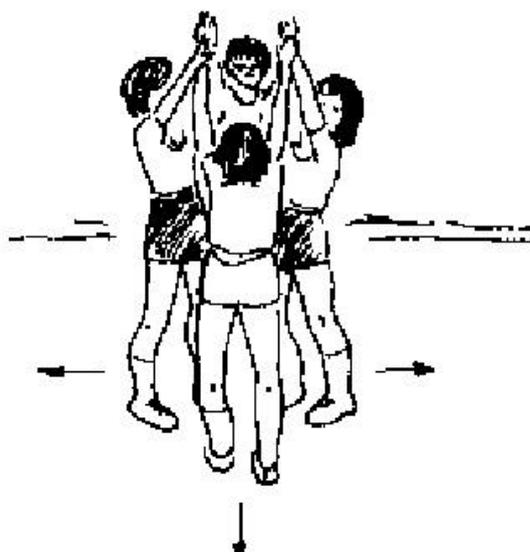


O “João”, nessa brincadeira, representa um menino que possui vários problemas físicos, e quando o professor pergunta “você conhece o João?” e os alunos respondem “não, mas queremos conhecer” abre a perspectiva do professor trabalhar a inclusão de forma a aceitar a deficiência do companheiro, conhecendo as suas limitações, promovendo a amizade.

Tchu-tchu

“No meio da floresta morava uma coruja
em noite enluarada escutava o seu cantar
tchu tchu, tchu tchu ai ai tchu tchu”

Esta brincadeira é desenvolvida num círculo onde todos ficam abraçados com as mãos nos ombros dos companheiros laterais, sendo que um companheiro fica no centro e quando a música canta o tchu tchu todos abraçam o companheiro do centro, o qual é pressionado de todos os lados.



Com isso os alunos podem vivenciar na prática a questão da pressão social sobre determinadas pessoas e como isso é incômodo. O professor deve explicar no sentido de diminuir essa pressão, principalmente para com as pessoas desviantes, tomando cuidado para não salientar os desvios.

Morena, me dá sua mão

“morena, me dá sua mão, gosto muito de você.
morena me dá sua mão que não vai se arrepender
chega bem juntinho a mim que não vai se arrepender
chega bem juntinho a mim que não vai se arrepender
pode ser que sim, pode ser que não, eu lhe darei meu coração”

Nesse jogo cantado, os alunos ficam posicionados cada um com o seu par do sexo oposto, e vão caminhando de mãos dadas até o momento da música “pode ser que sim pode ser que não, eu te darei meu coração”, onde eles batem palmas um de frente para o outro e depois trocam de par.



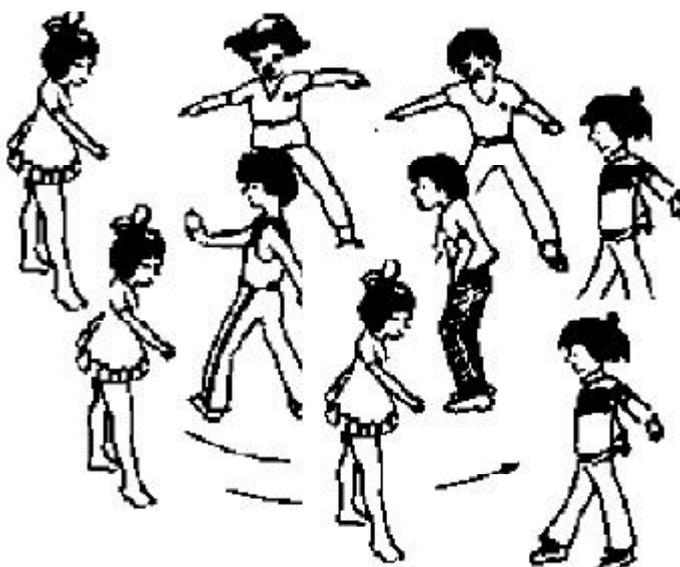
Esse jogo retrata a relação de conquista num contexto heterossexual, sendo que o homem faz de tudo para que a mulher lhe dê o seu coração, mas no fim do jogo a garota, transmite a dúvida e cada um vai procurar o seu par até encontrá-lo.

Essa atividade retrata um dos problemas que norteiam as deficiências, que é o estigma de assexuado. Como o deficiente também sofre o estigma de improdutivo, conseqüentemente, quando demonstra de alguma forma atitudes de sexualidade, é julgado como sendo algo anormal, e reprimido. Contudo, se fosse qualquer outra criança, provavelmente teria o comportamento reforçado como forma de demonstração da virilidade no caso dos garotos, e de feminilidade, com relação às meninas. O professor, através dessa atividade, deve trabalhar no sentido de aceitação da sexualidade como sendo algo normal, natural e prazeroso, e desmistificar a relação produtividade/sexualidade.

A carrocinha

“a carrocinha pegou dois cachorros de uma vez
a carrocinha pegou três cachorros de uma vez
tralalá que gente é essa, tralalá que gente má”

Essa brincadeira é um jogo cantado que é realizado em círculo onde três pessoas ficam no centro passeando, e cada uma tem que escolher um companheiro para dançarem juntos, sendo que esse irá continuar na roda para escolher outro companheiro e dar continuidade à brincadeira.



A carrocinha é um veículo de tortura e morte que captura todos os cachorros e gatos que se encontram abandonados nas ruas. O objetivo da carrocinha é diminuir as zoonoses, e controlar a população de animais e, apesar da música atribuir aos funcionários da carrocinha uma carga de maldade, na verdade, eles acham que estão prestando um benefício à população.

Da mesma forma funciona o estigma, que julga as pessoas desviantes, rotulando, discriminando e as excluindo da sociedade, e, apesar de parecer ser algo maldoso a sociedade que estigmatiza, não o faz por mal, mas sim, como mecanismo de manutenção social, e garantia de direitos de uma maioria sobre uma minoria. Cabe ao professor, portanto, revelar aos alunos que muitas vezes o estigma ocorre de maneira subconsciente, e alertar para que eles tomem cuidado para não reproduzi-lo, através de atitudes de rotulação e preconceito.

O galo e a galinha

“O galo e a galinha foram a festa em Portugal,
o galo foi de saia e a galinha de avental
era de frente pra frente era de traz pra traz,
era de frente pra frente era de traz pra traz”

Esse jogo cantado é realizado em círculo onde três pessoas ficam no centro passeando, e cada uma tem que escolher um companheiro para dançarem juntos.



A simbologia dessa atividade retrata a história de um galo que representa a virilidade, mas que nessa música se apresenta de saia, agredindo a masculinidade, e a galinha que representa a feminilidade, mas, no entanto, foi a festa de avental, agredindo a vaidade feminina. Mas, quando chegaram na festa, eles manifestaram diversas formas de expressar sua felicidade e prazer, seja ele de frente pra frente ou de trás para trás.

Esta atividade trabalha com a questão do homossexualismo que constitui um dos grupos que sofrem rotulação, preconceito e estigma. E também possibilita que o professor trabalhe a questão de tolerar e aceitar a diferença do companheiro para que toda a coletividade possa usufruir desses benefícios.

2.3.4.4 Atividades que enfocam problemas na inclusão

Essas atividades visam diminuir os vários problemas que ocorrem na inclusão de deficientes na classe comum, dentre eles, principalmente a aceitação do companheiro no grupo, e nos ciclos de amizade da classe.

Casa do Zé

“Prá entrar na casa do Zé
você tem que bater o pé
E tem que bater palma também,
e tem que rebolar também

E tem que se ajoelhar também,
e tem que fazer careta também,
E tem que suplicar também,
faz assim ,faz assim , faz assim, faz assim,
rebola, bate palma,
bate o pé pra entrar na casa do Zé
entra agora você pode entrar,
entra agora você pode entrar”

Os alunos ficam dispostos em um círculo e realizam, em forma de imitação, tudo que o professor pedir, em uma ordem crescente e decrescente, sempre aumentando um exercício cada vez que repetir a música. No final, eles fecham a roda, representando que entraram na casa do Zé.



A casa do Zé simboliza, um local de difícil acesso, onde para se poder entrar é necessário realizar uma série de tarefas até certo ponto ridículas como rebolar, fazer caretas, ajoelhar-se, suplicar, implorar, entre outras atitudes. Isso reflete a dificuldade que as pessoas, encontram para poderem ser incluídas em grupos relativamente

fechados, tendo que demonstrar uma série de atributos, qualidades e até mesmo defeitos que são tidos como pré-requisitos para a inclusão.

No contexto escolar ocorre a mesma coisa, ou seja, para ser incluído nos ciclos de amizade da classe, a criança tem que provar que é capaz de corresponder as amizades. Isso força muitas vezes as pessoas a terem atitudes que não correspondem com a sua realidade.

Cabe ao professor, através dessa atividade, trabalhar no sentido de se valorizar as pessoas pelo que as pessoas são, e não pelo que demonstram ser. Dessa forma, a inclusão poderá ocorrer de forma total.

Tchuca tchá

“Assim dolém, dolém

Assim dolém, dolém

Braços esticados, polegares pro alto, uma perninha torta, a outra também,

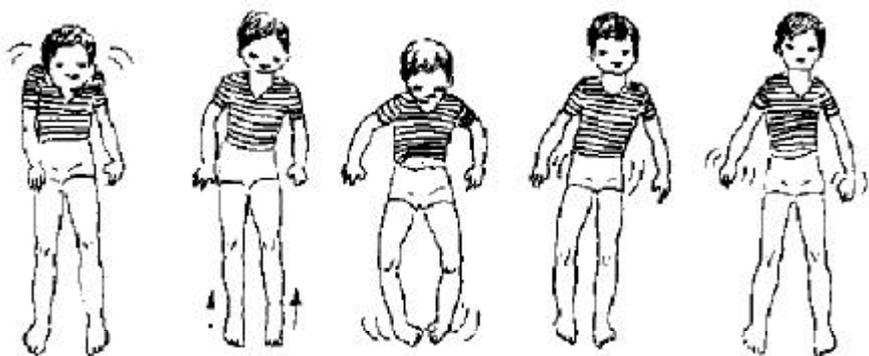
joelhinho dobrado, olhando pra cima

Lingüinha pra fora, balançando a cabeça e rebolando

Tchuca tchá, tchuca tchá, tchuca tchá dolém”

Nesse jogo cantado as crianças ficam em um círculo, sendo que, num primeiro momento, eles cantam a música e tocam em seus próprios joelhos e nos joelhos dos companheiros. Num segundo momento, a atividade torna-se um exercício de repetição, onde os alunos realizam tudo o que o professor pedir, ou seja, estendem os braços,

levantam os polegares e os colocam debaixo dos braços, flexionam os joelhos, olham para cima, colocam a língua para fora e movimentam circularmente a cintura.



No final dessa atividade os alunos estão realizando movimentos parecidos com o padrão de movimentos de um deficiente com paralisia cerebral. O professor, ao final da atividade, pergunta o que parece uma pessoa que se movimenta dessa forma, tendo um parâmetro de diagnóstico sobre os grupos eleitos estigmatizáveis. Em seguida, indaga se eles teriam amizade com uma criança que andasse dessa maneira. Dentro dessa perspectiva, o professor abre a discussão sobre a relação entre a deficiência e a amizade.

Boneca de lata

“minha boneca de lata

bateu com a cabeça no chão

demorou uma hora pra fazer a operação conserta aqui

minha boneca de lata

bateu com a orelha no chão

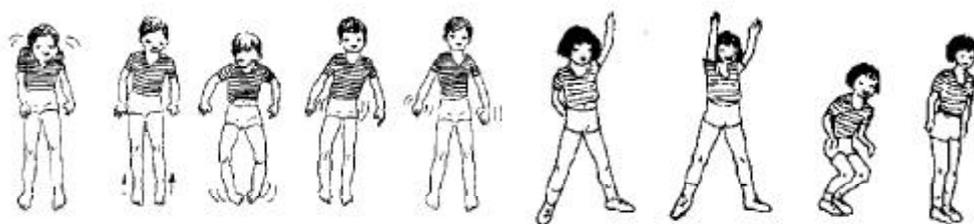
demorou duas horas pra fazer a operação conserta aqui

bateu com o nariz, com a boca, com o ombro

com o peito, com a barriga

com a cintura, com a coxa ,etc”.

Nessa brincadeira os alunos ficam dispostos lateralmente de frente ao professor, o qual vai cantando a música e realizando movimentos que correspondem com as partes quebradas da boneca de lata. Os alunos imitam os movimentos que, conforme a música vai sendo repetida, são aumentados.



“Boneca de lata” permite direcionar para o fato de que os defeitos, diferenças, imperfeições das pessoas que são representadas pelas fraturas da boneca de lata, não são corrigidas imediatamente, mas que demoram um certo tempo para serem corrigidas. O professor deve desenvolver no grupo a consciência de se entender e tolerar as diferenças para que haja um ambiente bom para todos do grupo.

Segue o Valentim

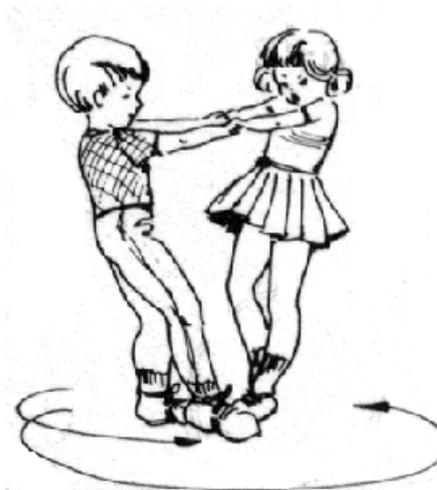
“Segue o Valentim, Valentim zaz traz,

segue o Valentim que ele é bom rapaz,

segue o Valentim, Valentim sou eu

larga essa morena que esse par é meu”

“Segue o Valentim” é uma dança de duplas mistas, parecida com o forró, onde as crianças ficam dispostas à vontade no espaço, e sempre ao final da música troca-se o par.



Essa atividade faz as crianças dançarem com o sexo oposto, trabalhando o toque e diminuindo a timidez; além disso, o Valentim representa o companheiro no qual se está dançando, e a música pede para seguir o Valentim porque o Valentim é bom rapaz e, no final, pede para largar a morena, que representa a menina, porque essa menina é de outra pessoa.

Dentro disso, pode-se desenvolver a questão da confiança no companheiro e a questão da disputa e ciúmes, aqui representados pelo amor da garota.

O professor deve trabalhar no grupo a consciência de observar as qualidades de seus companheiros, desenvolvendo a confiança, pois, num ambiente de confiabilidade, surge o companheirismo, o cooperativismo e a inclusão.

Mas, nessa atividade, cabe ao professor também alertar sobre a questão do ciúme que gera a disputa por afetividade, que por sua vez, atrapalha as relações interpessoais do grupo.

2.3.4.5 Atividades que desenvolvem o cooperativismo

Essas atividades têm como objetivo desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que, em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.

História da serpente

“Essa é a história da serpente
que desceu do morro a procura de seu rabão
ei! você também
faz parte do meu rabããã!”

Esse jogo cantado é também disposto em forma de círculo onde o professor começa caminhando pelo meio escolhendo pessoas para fazerem parte do rabo da serpente, mas, para isso, é necessário que ela passe por debaixo das pernas dos companheiros que já fazem parte do rabo.

Para a eficácia da atividade, o professor tem que ter o cuidado de priorizar a escolha dos alunos mais altos e obesos, e deixar por último as alunas que por acaso estiverem de saia.



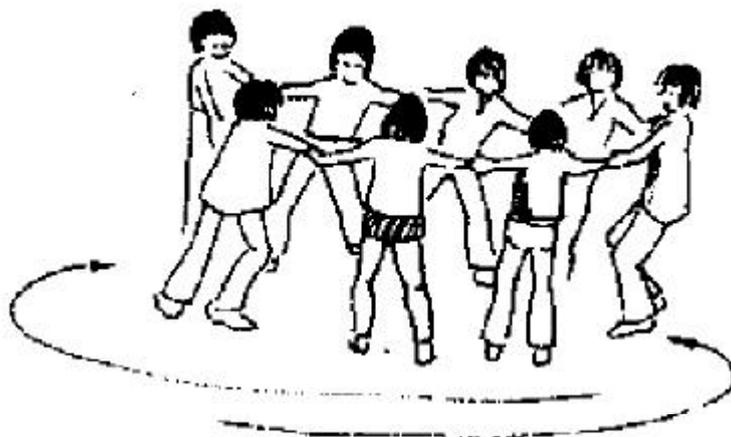


Essa dinâmica trabalha a questão do cooperativismo, pois, para que o rabo da serpente seja grande e bonito são necessários o esforço e a presença de todos. Porém, a necessidade de se passar por debaixo das pernas dos companheiros, demonstra a necessidade de atitudes de humildade para o bem do grupo, atitude, muitas vezes, difícil de ser aceita por alguns componentes do grupo que demonstram resistência.

A falta de cooperativismo, compreensão e intolerância dificultam o processo de inclusão. Dessa forma o professor deve trabalhar no sentido de promover a amizade e a união do grupo para que a inclusão seja facilitada.

Choquinho

Os alunos posicionados em um círculo ficam com os braços entrelaçados com os companheiros dos lados e, partindo do professor, começam através de um movimento de balanceio, passar uma corrente para o companheiro que vai passando o movimento até alcançar todo o círculo. O importante é que o movimento seja gradativamente mais vigoroso, até que um elemento do grupo quebre a corrente.

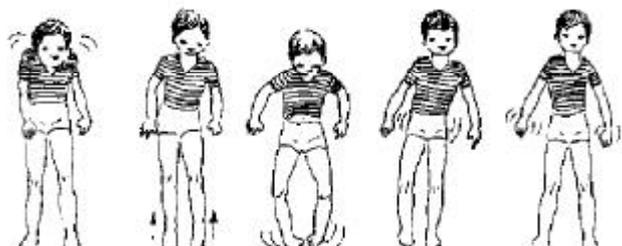


Essa dinâmica, num primeiro momento, trabalha a questão do cooperativismo, pois transmite a idéia de que se todas as pessoas do grupo fizerem o mesmo, esse movimento vai ficando cada vez mais forte. Num segundo momento, retrata a questão da pressão social, pois, por maior que seja a pressão externa, não se deve abandonar o companheiro. Essa é a idéia, de que o professor tem que direcionar com o objetivo inclusivo, afinal, por maior que seja a pressão do estigma, rotulação e preconceito, nós não devemos de maneira alguma ceder a pressão, e abandonar nosso companheiro estigmatizado.

O galo quebrou a asa

“meu galo quebrou uma asa,
meu galo não pode voar
meu galo quebrou uma asa e não pode voar
meu galo quebrou um pé
meu galo não pode andar
meu galo quebrou um pé
quebrou uma asa e não pode voar”

Nesse jogo cantado, os alunos ficam dispostos lateralmente de frente ao professor que vai cantando a música e realizando movimentos que correspondem com as partes quebradas do corpo do galo. Os alunos imitam os movimentos que, conforme a musica vai sendo repetida, são aumentados.



“O galo quebrou a asa” pode ser direcionado no sentido de promover uma cooperação nas atividades cotidianas para com as pessoas que estão sofrendo algum tipo de limitação, representada pelo galo que sofre fraturas múltiplas que atrapalham de realizar seus movimentos básicos. Isso é fundamental para que a inclusão do deficiente aconteça, fazendo com que os outros companheiros entendam que o deficiente necessita de adaptação para ser incluído.

Chap, chap

“Fui pra Nova York visitar a minha mãe

e ela me ensinou a dançar o chap chap

dança do chap chap,

dança do chap chap,

dança do chap chap

chap chap auê ui!”

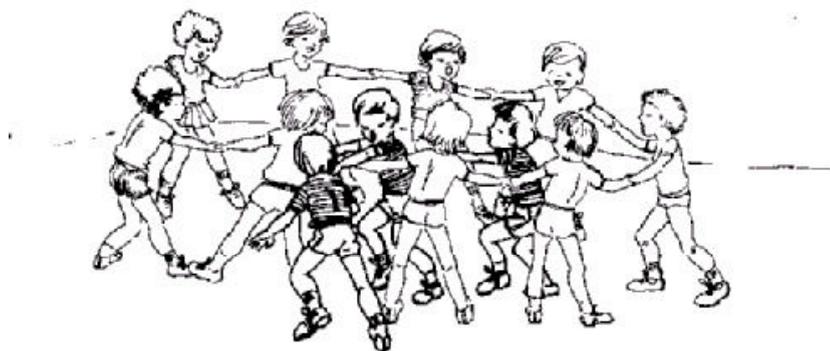
Nessa brincadeira os alunos ficam posicionados em círculo e o professor, ao centro, vai escolhendo um dos alunos que demonstra um movimento em forma de dança, que é executado por todos os componentes. Após isso o aluno que demonstrou a dança segue atrás do professor fazendo uma fila que vai se movimentando no centro da roda.



Em “chap chap” o objetivo principal é trabalhar a dança de uma maneira cooperativa, pois todos devem realizar o movimento que o companheiro está sugerindo, porque vai chegar a hora que o seu movimento também vai ser executado por todos. Isso dentro da inclusão é muito importante, pois um dos aspectos do estigma é que a pessoa estigmatizada, por estar em descrédito, muitas vezes as suas opiniões não são levadas em conta. Cabe ao professor trabalhar com o grupo no sentido de todos respeitarem as opiniões dos companheiros para que todo o grupo seja beneficiado.

Membrana seletiva

Essa atividade se assemelha ao “jogo do pegador” ou “pega-pega”, mas com uma dinâmica diferente, o grupo forma um círculo de mãos dadas com um membro no centro, e fora do círculo tem um outro elemento que é o pegador. O grupo precisa proteger o membro que está no centro, de forma que o pegador não penetre o círculo, mas se o pegador penetrar, cabe ao grupo, mandar o seu companheiro protegido para fora e prender o pegador dentro do círculo, e nessa dinâmica segue-se a atividade, que acaba quando o pegador, conseguir tocar no elemento protegido.



“Membrana seletiva” trabalha com a questão do cooperativismo, pois o pegador representa uma ameaça externa, e cabe ao grupo proteger seus companheiros dessa ameaça, criando estratégias e priorizando a fidelidade ao colega.

Dentro dessa perspectiva, o professor pode trabalhar a promoção do cooperativismo, pois por maior que seja a ameaça, que no caso da inclusão é o estigma e a pressão social, os companheiros em nenhum momento devem ceder e abandonar o amigo para que ele seja pego. Por outro lado, precisam criar estratégias para proteger o amigo e integrá-lo ao grupo. Incorporação desse conceito tende a facilitar o processo de inclusão de deficientes na classe comum.

Pega-pega solidário

É um jogo de pega-pega em que se é escolhido um pegador e uma outra criança que vai ser perseguida por esse pegador, sendo que todos os outros participantes, devem proteger o companheiro que está sendo perseguido, colocando o seu corpo a frente do amigo.



Essa atividade, assim como a “membrana seletiva”, também trabalha a questão do cooperativismo, mas com um componente diferente, pois na membrana seletiva todos estão juntos de mãos dadas para proteger o companheiro, já no pega-pega solidário estão todos separados, cada um indo para uma direção diferente, o que dificulta a proteção e facilita o trabalho do pegador. Dentro disso o professor deve levantar a questão da necessidade de união para que o cooperativismo seja eficaz.

2.3.5 Filmagens e fotografias sobre a integração dos alunos deficientes nas classes

Além das entrevistas diagnósticas e formativas, foram fotografados e filmados eventos importantes na classe, com o objetivo de registrar como estava se dando o processo de inclusão dos alunos deficientes e sua integração com a classe. Dessa forma, num primeiro momento, foram fotografada as posições que os alunos tinham na classe, observando os alunos que tinham relações de amizade e cooperação com os alunos deficientes, e os mais distantes, e menos receptivos à inclusão. Nos intervalos, foram filmados momentos de sociabilização e interação entre os alunos, sempre com o cuidado de não expor o problema pesquisado.

Dessa forma, os intervalos não foram fotografados e quando nas filmagens, alguns alunos questionavam o objetivo das referidas filmagens o pesquisador sempre respondia da mesma maneira: “você vão aparecer na televisão! Não é legal aparecer na televisão?”.

Num segundo momento as filmagens e fotografias foram utilizadas para registrar as mudanças que estavam ocorrendo na classe durante a pesquisa, para depois serem comparadas com a fase diagnóstica.

2.3.6 Filmagens no programa de atividades lúdicas

Na aplicação do programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão, as filmagens tiveram o papel de coleta de dados para serem analisadas

através do protocolo de observação. Deste modo, as filmagens para serem fidedignas, foram registradas sem a intervenção do filmador, ou seja, a câmera foi colocada em um ponto estratégico do local onde seriam realizadas as filmagens, sob um tripé, a fim de que tivesse um ângulo amplo das atividades.

Tendo esse procedimento, o aplicador ligava a filmadora, reunia o grupo e aplicava as atividades, desligando o equipamento somente ao fim dos trabalhos.

2.3.7 Elaboração do protocolo de observação (Anexo B)

O protocolo de observação foi formulado no sentido de auxiliar e organizar as observações obtidas nas filmagens do programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão. Para isso, foram considerados alguns aspectos importantes para averiguar se essas atividades estavam alcançando os objetivos propostos.

Esse protocolo foi utilizado para se ter uma visão global da atividade observada; assim, cada protocolo corresponde a uma atividade de determinada classe, constando data e atentando para as relações interpessoais no grupo, e também, aos problemas na inclusão dos deficientes auditivos. Em síntese, o protocolo foi estruturado levando em conta seis itens a serem observados tendo espaço para outras informações que o aplicador julgar importante.

A aplicação desse protocolo de observação e análise das filmagens, foram realizadas, na casa do aplicador, em uma sala fechada sem interferência de outras pessoas.

2.3.8 Aplicação da entrevista formativa

O objetivo da entrevista formativa, é averiguar se o programa de atividades lúdicas facilitou no processo de inclusão do aluno deficiente na classe.

Então, nesse segundo momento, o número participantes entrevistados foi de 34 alunos, dos quais dez foram pré-selecionados, por terem participado da entrevista diagnóstica e as outras 24 crianças foram selecionadas através da análise das filmagens do programa de atividades lúdicas, tendo como critério a relação que estabeleciam com os alunos deficientes.

Dessa forma, foram escolhidas 12 crianças de cada classe, dos quais seis mantinham pouca relação com o companheiro deficiente, e os outros seis, mantinham freqüentemente relações de amizade com o aluno deficiente.

Essas entrevistas, assim como na fase inicial, foram gravadas individualmente, com o consentimento dos alunos participantes durante o período de aula, com a autorização da professora e na sala dos professores.

2.3.9 Análise de dados

Esta etapa foi iniciada pela transcrição das entrevistas diagnósticas na íntegra, seguida da análise das filmagens nos momentos de recreio e as fotografias da posição dos alunos na sala de aula, a fim de verificar, num primeiro momento, como estava ocorrendo a inclusão de deficientes auditivos nessas classes. Todas essas informações

foram passadas no computador via programa Access, para organização e classificação dessas informações qualitativas.

Concluída essa etapa preliminar, iniciou-se a análise das filmagens do programa de atividades, utilizando o protocolo de observação. Este consta de vários aspectos a serem considerados, com o fim de observar como estava acontecendo a assimilação do programa de atividades e se os objetivos específicos de cada atividade estavam sendo alcançados.

Após essa análise, fez-se a transcrição (na íntegra) das entrevistas formativas que utilizaram o mesmo roteiro de entrevista da fase diagnóstica. Essas entrevistas, que também foram registradas no programa Access, foram comparadas com as informações dos 10 alunos que repetiram a entrevista, com o objetivo de aferir se após o programa de atividades, seus conceitos sobre a inclusão de alunos deficientes tinham mudado, ou se estavam da mesma forma.

A última etapa da análise de dados foi comparar qualitativamente as entrevistas dos 12 alunos selecionados nas filmagens, com os outros alunos que participaram de ambas as fases.

Todas essas informações propõem a averiguar se as atividades lúdicas são uma importante estratégia para facilitar a inclusão de deficientes na classe comum, podendo ser uma proposta interessante para ser adotada por outros profissionais.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Resultados e Discussão das Entrevistas Diagnósticas

Este trabalho pretendeu verificar até que ponto um plano elaborado através de atividades lúdicas, pode facilitar o processo de inclusão e integração do aluno deficiente recém incluído na classe comum. Para isso, inicialmente utilizou-se o roteiro de entrevistas de forma diagnóstica, valendo-se de dez alunos escolhidos de forma aleatória: sendo cinco de uma classe com um aluno deficiente auditivo profundo bilateral recém incluído, referido por grupo A; e outros cinco de outra classe com uma aluna deficiente auditiva severa bilateral recém incluída, referido por grupo B. Dessa forma, realizou-se uma análise comparativa entre os sujeitos do grupo A e os do grupo B, sem considerar neste primeiro momento o sexo dos sujeitos entrevistados, por não se ter visualizado, numa análise preliminar das entrevistas, diferenças que pudessem ser atribuídas a esta variável.

A seguir, analisou-se cada uma das questões do roteiro, buscando observar as principais diferenças e/ou semelhanças entre as opiniões dos alunos do grupo A e do grupo B.

O primeiro tema investigado tratou do conhecimento que os sujeitos tinham de alguma criança deficiente. As respostas foram sim e não conforme as transcrições. A Tabela 1 mostra as frequências das respostas fornecidas pelos sujeitos.

Tabela 1 - Frequências referentes ao conhecimento que os sujeitos tinham sobre crianças deficientes na fase diagnóstica.

RESPOSTAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	5	4	9
Não	0	1	1
TOTAL	5	5	10

Considerando a frequência das respostas que os sujeitos de ambos os grupos forneceram em relação ao conhecimento que tinham sobre crianças deficientes, verificou-se que nove sujeitos disseram conhecer alguma criança deficiente, e um aluno do grupo B disse não conhecer nenhum deficiente. Mas, logo depois, lembrou-se que conhecia um menino surdo, e que ele o via na hora do recreio. Isto leva supor que ele estava dando uma conotação diferente para o conceito “conhecer”, ou seja, não somente reconhecer a presença destes alunos na escola, mas sim, de manter um relacionamento mais próximo com eles, fato que não acontecia. Outro fato importante, é que ele não reconheceu a aluna deficiente auditiva incluída em sua classe como sendo deficiente.

Com relação aos outros sujeitos, a frequência de se conhecer alguma criança deficiente pode ser atribuída ao fato de todos os alunos entrevistados conviverem com alunos deficientes em suas classes e em sua escola, visto que a escola possui sala de recursos para deficientes auditivos e visuais, além de outros alunos incluídos em outras classes.

Essa resposta parece relevante, pois todos os alunos estão recém matriculados na escola, tratando-se de classes da primeira série do ensino fundamental. Ainda, a escola não possui educação infantil e, em 13 dias de aula, os alunos já conseguiram

identificar os alunos deficientes dos outros. Essa análise é ainda mais relevante se levar em conta que a deficiência auditiva é visualmente menos perspectiva que os outros tipos de deficiência. Tais dados nos levam a supor que, para que esses alunos saibam identificar os alunos deficientes auditivos das outras crianças da escola, ou tiveram que interagir com essas crianças, ou as diferenças entre a deficiência e a normalidade foi exacerbada por outras pessoas da comunidade escolar.

Dentro da mesma temática, num segundo momento, dentre os nove alunos que afirmaram conhecer alguma criança deficiente, foi perguntado de onde a conheciam.

Tabela 2 - Categorias referentes às circunstâncias nas quais os sujeitos conheciam alguma criança deficiente na fase diagnóstica

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Estuda na mesma classe	3	3	6
Estuda na mesma escola	2	1	3
É membro da família	1	0	1
TOTAL	6	4	10

Um sujeito forneceu duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Quanto ao grupo A, observou-se, através dos dados apresentados na Tabela 2, que três alunos relataram conhecer o deficiente de sua classe, sendo que os outros dois disseram conhecer da escola, sem informar a que classe pertenciam, e uma aluna além de conhecer o deficiente de sua classe, salientou o caso de sua prima, que também é deficiente, na qual através da análise descritiva do discurso, pareceu ter uma relação próxima.

Já no grupo B, um aluno disse num primeiro momento não conhecer deficientes, sendo excluído dessa segunda pergunta, dentre os outros quatro sujeitos, um disse

conhecer o deficiente da escola, sem informar a classe: Os outros três, entretanto, relataram conhecer apenas os deficientes de sua classe.

Esses dados reforçam a questão que a convivência com deficientes auditivos incluídos na classe comum favorece o contato de crianças tidas como normais com crianças deficientes.

Para os mesmos sujeitos, perguntou-se como era o deficiente que conheciam. Essa pergunta teve o objetivo de avaliar se os alunos que afirmaram conhecer deficientes sabiam caracterizar o deficiente que conheciam, chegando às seguintes respostas:

Tabela 3 - Categorias referentes às descrições que os sujeitos fizeram do deficiente que conheciam na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Descreve pelo uso de prótese auditiva	1	1	2
Descreve a partir de incapacidade observada	5	5	10
Confunde com outra caracterização	0	1	1
TOTAL	6	7	17

Quatro sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Sobre esta questão, dois alunos, sendo um do grupo A e outro do Grupo B, descreveram o deficiente pela prótese auditiva, mas isso aliado à incapacidade observada, que foi a resposta de todos os sujeitos. Além disso, um aluno do grupo B, que no primeiro momento da entrevista disse não conhecer crianças deficientes, lembrou que conhecia um menino que é surdo pela caracterização. Outra aluna

confundiu a deficiência auditiva com a deficiência mental, isso talvez pela dificuldade na comunicação oral.

Dentro dessa problemática, investigou-se a caracterização dos deficientes em geral, fazendo a seguinte pergunta: O que é deficiência para você?

Tabela 4 - Categorias referentes à caracterização dos deficientes na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não soube responder	2	2	4
Descreve indicando semelhanças	0	3	3
Descreve apontando diferenças negativas	2	0	2
Outras respostas	1	0	1
TOTAL	5	5	10

Analisando as respostas fornecidas a esta questão foi possível observar que quatro crianças não souberam responder o que é para elas uma pessoa deficiente, sendo que as outras três descreveram indicando as semelhanças entre os deficientes. Esta descrição confirma a afirmação de Omote (1999) que para que o estigma seja mantido, é necessário a fórmula de minimizar as diferenças e exacerbar as semelhanças entre os sujeitos de grupos desviantes.

Outros dois alunos deram conotações negativas às pessoas deficientes como tristeza, ou uma “doença ruim”. Um aluno do Grupo A, disse que deficiência não é nada, com uma conotação de não representar diferença entre os normais e deficientes.

Diante dessas ocorrências, pode-se afirmar que quando se refere a alunos deficientes, as crianças respondem de uma maneira velada sobre a caracterização da

deficiência. Mas, quando são questionadas de uma maneira geral, elas se negam a responder, mesmo tendo suas opiniões, ou colocam conotações negativas, revelando o que realmente pensam da deficiência. Além de que, somente um do universo de dez sujeitos respondeu que a deficiência não representa nada. Assim, não se têm elementos suficientes para avaliar o quanto essa resposta foi politicamente correta.

O terceiro tema investigado tratou da possibilidade da criança deficiente poder estudar. Essa pergunta tinha como objetivo averiguar se os sujeitos entendiam a necessidade de deficientes terem direito à educação.

A criança deficiente pode estudar?

Tabela 5 - Frequências referentes à possibilidade de a criança deficiente poder estudar na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	5	4	9
Não	0	0	0
Não soube responder	0	1	1
TOTAL	5	5	10

A maioria, ou seja, nove entre os dez sujeitos entrevistados, disseram que a criança deficiente poderia estudar, sendo que somente uma não soube responder. Isso mostra a assimilação por parte das crianças do discurso, de que a Educação é algo importante para todas as crianças. E, dentro dessa afirmativa, perguntou-se o porquê dessas respostas, com o objetivo de verificar se as crianças conseguiam justificá-las de maneira coerente.

Por quê ?

Tabela 6 - Frequências referentes às justificativas sobre a criança deficiente poder estudar na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não souberam responder	1	3	4
Dificuldades em atividades acadêmicas devidas aos recursos didáticos da escola	1	0	1
Dificuldades em atividades acadêmicas devidas à incapacidade da criança	2	0	2
Capacidade acadêmica	3	1	4
Outras respostas	0	1	1
TOTAL	7	5	12

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Dentro do universo de nove alunos que afirmaram que os deficientes poderiam estudar, quatro sujeitos não souberam justificar sua resposta; outros quatro justificaram salientando a capacidade do deficiente em estudar, e três pessoas na hora de justificar sua opinião. Nesse segundo momento, acabaram modificando suas respostas, condicionando o acesso à educação a uma mudança nos recursos didáticos da escola e acessibilidade. Uma garota fez um discurso de que toda criança tem o direito de estudar.

Mediante isso, pode-se constatar que o discurso inclusivo foi assimilado pelas crianças, mas na hora de argumentar a importância da inclusão, esses conceitos parecem ficar confusos na fala deles, o que faz pensar que eles acreditam que as crianças devam estudar, porque ouvem isso de adultos. Mas, na verdade, não compreendem a real necessidade da inclusão. Diante dessa observação, fez-se aos

sujeitos o seguinte questionamento: O que você acha de estudar junto com uma criança deficiente?

Tabela 7 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação a estudar junto com uma criança deficiente na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Bom	5	3	8
Ruim	0	1	1
Depende	0	1	1
TOTAL	5	5	10

A grande maioria dos alunos considera bom estudar com alunos deficientes. Somente um aluno considerou ruim. Outro afirmou que era bom, mas em seguida disse que não gosta de conviver com deficientes, mas se vê obrigado, porque ele também tem que estudar, e caiu em uma classe com deficientes incluídos.

Esta opinião mostra que o “bom”, que ele diz, é o politicamente correto de dizer mas, na verdade, ele considera ruim, mas não assume essa posição.

Mediante essas respostas, solicitou-se para que os alunos justificassem sua resposta: Por quê?

Tabela 8 - Frequências referentes às justificativas de se estudar com alunos deficientes na mesma classe na fase diagnóstica

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não soube responder	1	1	2
Relações afetivas	3	2	5
Cooperação no ambiente escolar	2	0	2
Outras respostas	1	2	3
TOTAL	7	5	12

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Pode-se observar que quando se interrogou o porquê dos alunos considerarem bom estudar com deficientes, dois não souberam responder, afirmando sem justificar; outros dois enfatizam a cooperação com os alunos deficientes, como dividir o lanche e emprestar materiais. A grande maioria dos alunos deu uma conotação afetiva, ou seja, gostam de estudar com os alunos deficientes, porque gostam deles. Outros três alunos deram respostas diferentes, sendo que um disse que é bom estudar com deficientes, porque eles não fazem nada, não brincam, não correm e não machucam ninguém.

Isso reflete uma falta de interação com esses alunos a ponto de não perceber as relações estabelecidas na classe. Uma outra aluna que disse gostar de estudar com deficientes, quando foi interrogada. Mudou de opinião a seguir, com uma resposta negativa, afirmando que não sabe falar do jeito que eles falam, (ou seja, através de sinais) e, por isso, a interação fica prejudicada. Um outro aluno, que já não considerava bom estudar com deficientes, reafirmou sua posição, dizendo que era obrigado a estudar com essas pessoas.

Diante desses elementos foi vislumbrada a necessidade de se investigar as atitudes das professoras das classes envolvidas, com relação à inclusão de deficientes em suas classes. Fez-se então a seguinte pergunta: A sua professora fala sobre deficientes na classe?

Tabela 9 - Frequência relativa à intervenção expositiva da professora com relação à inclusão de alunos deficientes na classe na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Realiza	4	2	6
Não realiza	1	3	4
TOTAL	5	5	10

Dentro das ocorrências registradas nas entrevistas, pode-se constatar uma contradição, pois, dentro da mesma classe, alguns alunos responderam que a professora realiza intervenções, e outros responderam negativamente. É importante salientar que, no grupo A, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente.

No grupo B, a maioria dos alunos respondeu negativamente, o que nos faz entender que a resposta dos alunos equivale à assimilação que eles tiveram dos conceitos de inclusão trabalhados através da exposição da professora. Assim sendo, que os que responderam afirmativamente, em algum momento assimilaram esses conceitos. Em contrapartida, as respostas negativas são resultados de uma falta de assimilação, o que induz a afirmar que no grupo B, essa exposição, se é que ocorreu, no mínimo foi menos eficiente que no grupo A. Tal resposta nos faz averiguar o que essas professoras falavam com relação à inclusão de deficientes na classe comum: O que falavam as professoras?

Tabela 10 - Frequências relativas ao conteúdo das intervenções realizadas pelos professores com relação à inclusão de deficientes na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não fala	0	3	3
Enfatiza relações de amizade	4	2	6
Enfatiza cooperação	2	0	2
Adverte com relação à agressividade para com os deficientes	1	1	2
Outras respostas	1	0	1
TOTAL	8	6	14

Quatro sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

No grupo B, três alunos reafirmaram que a professora não falava sobre deficientes na sala de aula, e os outros dois disseram que ela enfatiza a questão da promoção da amizade entre as crianças, advertindo sobre atitudes de agressividade. Esta é uma postura utilizada não somente no contexto inclusivo, mas de uma maneira geral, para melhorar a relação sócio-afetiva do grupo.

Já no Grupo A, todos os alunos enfatizaram que a professora falava sobre a inclusão de deficientes, dando enfoque a amizade e cooperação com os alunos deficientes. Uma aluna, além disso, relatou que a professora ensinou para a classe algumas palavras básicas na língua de sinais, para facilitar a interação dos alunos surdos com os ouvintes.

Mediante essas informações, é possível afirmar que a intervenção da professora na classe é fator fundamental para facilitar o processo de inclusão. Mas, para isso, é necessário preparo por parte do professor, e a colaboração de todos os alunos para que haja ruptura e mudança de comportamento.

E para esse comportamento, o qual necessita ser formulou-se a seguinte pergunta: “O aluno deficiente precisa de ajuda dentro da classe?”

Tabela 11 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase diagnóstica, em relação à possibilidade de a criança deficiente apresentar dificuldades na escola.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	4	4	8
Não	0	0	0
Depende	1	1	2
TOTAL	5	5	10

Os alunos foram unânimes em afirmar que os deficientes precisam de ajuda dentro da sala de aula, mas: “Que tipo de ajuda?”.

Tabela 12 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase diagnóstica em relação ao tipo de dificuldade que o aluno deficiente teria na escola.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Dificuldades em atividades acadêmicas	4	4	8
Dificuldades decorrentes da incapacidade	1	1	2
TOTAL	5	5	10

Maioria dos alunos relatou as dificuldades acadêmicas, sendo que somente dois alunos apontaram as incapacidades desses alunos.

O que é interessante é que dois alunos do grupo A disseram que, constantemente, a professora realizava as lições dos alunos deficientes, o que representa uma atitude que reforça o estigma de improdutividade em relação aos deficientes. Atitudes como essa, ao invés de diminuir o desvio social, exacerba a deficiência do aluno tanto que um aluno disse, “quando a gente termina, a gente mostra para elas, já que para a gente, normal é diferente”. Ou seja, os alunos perceberam as diferenças entre os deficientes e os normais, e diante dessa questão surge um outro questionamento: “Quem ajuda o deficiente?”.

Tabela 13 - Frequências relativas às pessoas que auxiliam o deficiente na classe durante a fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
O próprio entrevistado	4	3	7
Outros colegas	5	3	8
A professora	3	3	6
Outras pessoas	0	0	0
TOTAL	12	9	21

Nove sujeitos forneceram duas ou mais respostas a esta questão, alterando o valor de N.

A maioria dos entrevistados forneceu mais de uma resposta, o que reflete que várias pessoas da classe ajudam o deficiente. Entre essas pessoas estão o próprio entrevistado, outras crianças e a professora. O interessante é que no grupo A, a pessoa que foi apontada como a que mais ajuda o aluno deficiente, é um outro aluno deficiente auditivo com perda moderada, o que mostra que o principal companheiro do aluno deficiente é um outro aluno também deficiente, o que gera uma visão segregatista no processo de inclusão. Deste modo, outra pergunta foi feita ao grupo: “Você tem ou teria amizade com uma criança deficiente?”.

Tabela 14 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Possui	5	3	8
Não possui	0	1	1
Gostaria de possuir	0	1	1
TOTAL	5	5	10

Maioria dos entrevistados afirmou possuir relações de amizade com os deficientes, inclusive um disse que gostaria de ter, e somente um outro aluno disse que não possui e nem gostaria de ter relações de amizade com deficientes. Dentro dessas afirmativas foi solicitado que os alunos justificassem suas respostas: “Por quê?”

Tabela 15 - Frequências relativas à justificativa de se possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Enfatiza relações afetivas	4	2	6
Enfatiza relações lúdicas	2	1	3
Outras respostas	0	2	2
TOTAL	6	5	11

Um sujeito forneceu duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Dentre os dez sujeitos da pesquisa, seis justificaram sua amizade, enfatizando que gostavam dos alunos deficientes pelo simples fato deles serem legais e amigos. Outro sujeito disse que era amigo do deficiente porque ele deve ser amigo de todo mundo, e outro aluno confirmou que não tinha amizade com deficientes. Um fato importante foi que três sujeitos enfatizaram que eram amigos dos alunos deficientes porque gostavam de brincar com eles, que isso é algo normal, quando se tem relações de amizade nessa faixa etária de sete e oito anos, onde os colegas em seu tempo livre, brincam de diversas atividades. Portanto, para reafirmar essa posição de amizade, faz-se necessário interrogar com relação às brincadeiras e as atividades lúdicas com essas crianças: “Você já brincou com uma criança deficiente?”

Tabela 16 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações lúdicas com o aluno deficiente na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Possui	5	4	9
Não possui	0	1	1
TOTAL	5	5	10

A maioria dos alunos disse que brincam com os deficientes na escola, normalmente no intervalo (recreio) e, no final da aula, na tabela seguinte foram elencadas as atividades citadas e a ocorrência de frequência.

Tabela 17 - Frequências relativas às atividades lúdicas entre os alunos das classes envolvidas na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Trepa-trepa	4	1	5
Futebol	2	0	2
Pega-pega	3	2	5
Esconde-esconde	3	2	5
Pular corda	0	1	1
Pique rela	0	1	1
Boliche	0	1	1
Queimada	1	0	1
TOTAL	13	7	21

Nove sujeitos forneceram várias respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Dentre as atividades citadas pode-se destacar:

Pega-pega: é o tradicional, onde todos correm de um pegador que, quando alcançam uma criança, essa se transforma em pegador.

Pique rela: é uma variante do pega-pega com mais pegadores.

Trepa-trepa: um tipo de pega-pega, onde os alunos correm de um pegador e para se salvarem precisam subir em algum local (por exemplo: árvore, mesa, cadeira entre outros.)

Futebol: normalmente eles adaptam o futebol em espaços reduzidos como o pátio da escola, e normalmente utilizam bolas plásticas.

Esconde-esconde: o pegador fica com os olhos fechados, enquanto os outros participantes vão se esconder em uma área pré-determinada. Após essa fase, o pegador procura os outros participantes, sendo que o primeiro a ser encontrado passa a ser o pegador.

Pular corda: dois alunos balançam uma corda, cada um em uma extremidade, e os outros participantes pulam a corda cantando diversas músicas, que exigem movimentos diferenciados.

Queimada: O grupo se divide em dois, onde o objetivo é jogar a bola no adversário, ganhando a equipe que queimar todos os adversários.

Essas atividades fazem parte das brincadeiras infantis, sendo uma vivência importante para a criança, principalmente quando é realizada com deficientes, pois ocorre uma interação divertida entre essas crianças. Então, faz-se necessário a seguinte pergunta: “O que achou de brincar com um deficiente?”

Tabela 18 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação à brincar junto com uma criança deficiente.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Bom	5	4	9
Ruim	0	0	0
Não soube responder	0	1	1
TOTAL	5	5	10

A maioria absoluta dos sujeitos, ou seja, nove entre dez alunos, disseram que brincar com alunos deficientes é uma experiência boa. Para entender melhor estas afirmativas foi necessário observar a justificativa dessas respostas:

Tabela 19 - Frequências referentes às justificativas de se brincar com alunos deficientes na fase diagnóstica.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Relações lúdicas	4	3	7
Relações afetivas	2	2	4
Cooperação no ambiente escolar	1	0	1
Não soube responder	0	1	1
TOTAL	7	6	13

A maioria das ocorrências justificou que era bom brincar com deficientes, por questões lúdicas, ou seja, porque eles são divertidos, legais, entre outros atributos. Quatro alunos, no entanto, enfatizaram a questão afetiva, dizendo que gostavam dos

alunos deficientes, porque eles eram bons, apesar desse termo “bom”, ser subjetivo, pois os alunos podem ser bons na brincadeira, ou podem ter um caráter de bondade, gentileza, entre outros.

Outro aluno, disse que já deu salgadinho para eles, enfatizando a cooperação no horário de recreio, onde ocorreu a maioria das relações lúdicas e sócio-afetivas na escola.

3.2 Resultados e Discussão das Filmagens e Fotografias

Dentro dessas afirmativas, procurou-se investigar a relação desses alunos na escola, para saber se as entrevistas correspondiam com a realidade da classe no contexto inclusivo.

Para isso fez-se o acompanhamento das classes envolvidas, fotografando e filmando eventos importantes na classe. Sendo que, nesse primeiro momento, as fotografias procuraram registrar as posições que os alunos tinham na classe, observando os alunos que tinham relações de amizade e cooperação com os alunos deficientes, e os mais distantes, e menos receptivos à inclusão.



Figura 1 - Faixa colocada no portão da escola desde o primeiro dia do ano letivo.

A faixa colocada no portão principal da escola tinha o objetivo de receber os alunos, propagando a idéia de que todos são bem vindos, numa tentativa de reforçar um discurso inclusivo.



Figura 2 - Posição do aluno deficiente auditivo do grupo A na classe antes do programa de atividades lúdicas.

No grupo A, o aluno deficiente auditivo, antes da intervenção do programa de atividades lúdicas, sentava-se próximo à professora, tendo perto dele uma menina e dois outros meninos, sendo um deles deficiente auditivo moderado.

Essa posição, próximo à professora, pode facilitar a leitura labial desse aluno, mas dificulta a integração dele com outros alunos. Caso ele estivesse no centro, teria relações interpessoais e de cooperativismo com outros alunos, além de diminuir a monitoração da professora.



Figura 3 - Posição dos outros alunos do grupo A na classe.



Figura 4 - Posição da aluna deficiente auditiva do grupo B na classe antes do programa de atividades lúdicas.

No grupo B a aluna deficiente, ficava em uma posição no fundo da classe, próxima à porta, tendo contato com poucos alunos, mas especialmente com uma menina que se sentava ao seu lado, pois nessa classe as carteiras ficavam juntas para facilitar a aprendizagem, sendo um recurso didático da professora. Além de promover a inclusão e cooperação entre os alunos.



Figura 5 - Posição da aluna deficiente auditiva do grupo B na classe antes do programa de atividades lúdicas.



Figura 6 - Posição dos outros alunos do grupo B na classe.

Outro momento que foi observado na escola foram os intervalos, onde a sociabilização se dava de uma maneira livre, sem a intervenção do professor, e deste modo os próprios alunos em seus grupos, podem escolher com quem querem brincar. O que possibilitou observar a interação dos alunos deficientes com os demais, nesses momentos. Os intervalos foram então filmados e não fotografados, sempre com o cuidado de não salientar o que estava sendo observado, para não expor a diferença e não provocar atitudes politicamente corretas, como brincar com o deficiente somente para aparecer nas filmagens.

Assim sendo, os intervalos foram filmados de maneira geral, sendo que, por alguns momentos, se focalizava os alunos deficientes. Quando outros alunos perguntavam sobre o objetivo das filmagens, o pesquisador justificava (sempre da mesma maneira) dizendo: “vocês vão aparecer na televisão, não é legal aparecer na televisão?” A partir disso, a maioria dos alunos se contentava com a resposta e continuava realizando poses para as filmagens.

Dentro dessa estratégia, as filmagens coletadas revelaram as brincadeiras citadas na entrevista diagnóstica, realmente aconteciam nos momentos de intervalo. Mas, com relação a realizar essas atividades com os alunos deficientes, isso não acontecia, pois na maioria das vezes que os alunos deficientes foram flagrados nas filmagens, apareciam isolados dos outros alunos, comendo seu lanche sozinho e se comunicando com outros alunos deficientes auditivos, ou com adultos, enquanto as outras crianças brincavam de pega-pega, trepa-trepa, futebol e esconde-esconde, entre outras atividades.

O aluno deficiente do grupo A, nas aulas de Educação Física, sempre participava do futebol, por ele ser maior que seus companheiros, tinha um bom desempenho na competição, mas em alguns momentos demonstrava atitudes de agressividade, um bom exemplo pode ser o registrado na fotografia que segue (Figura 7), momento em que ele briga como a que foi registrada através da fotografia, onde ele briga através de agressões físicas com um aluno de sua classe que queria passar a perna para fazer ele cair.



Figura 7 - Momento em que o aluno deficiente do grupo A briga com outro garoto durante a aula de Educação Física.

O aluno deficiente do grupo A, nas filmagens, aparece nesse primeiro momento mais isolado do que a aluna do grupo B, que, às vezes, aparecia lanchando com outras meninas, além de brincar de pular corda.

Essas observações indicam que apesar das entrevistas diagnósticas relatarem que os alunos freqüentemente brincavam com os deficientes e que consideravam boas essas atividades, pois esses alunos eram legais, na prática isso não acontecia. Por conseguinte, essas respostas aparentam ser, até certo ponto, o que pode ser classificado de politicamente corretas, aliado a um discurso inclusivo decorado pelos alunos através da intervenção de adultos, como professores, diretores, coordenadores, e a própria família das crianças.

3.3 Resultados e Discussão das Filmagens no Programa de Atividades Lúdicas

Como pode ser observado nas filmagens durante os intervalos, a inclusão, apesar de nas entrevistas estarem se mostrando em algo eficaz, ou a integração desses alunos com os demais, de fato não acontecia. Principalmente nos momentos de recreação, como o intervalo e as aulas de Educação Física. Dentro dessa perspectiva, que o programa de atividades lúdicas foi aplicado de maneira integral, realizando as atividades e expondo os conceitos trabalhados nessas atividades. Esse programa foi filmado na íntegra, com a filmadora sob um tripé, sem interferência do filmador. Posteriormente, foram analisadas através do protocolo de observação e fotografadas para documentação e ilustração no trabalho.



Figura 8 - Exposição dos conceitos trabalhados nas atividades lúdicas no grupo B.

3.3.1 Fui na Bahia



Figura 9 - Atividade no grupo A.

Durante as atividades, tanto no grupo A como no grupo B, os alunos não apresentaram nenhum comportamento significativo de timidez, inibição e agressividade, sendo que todos tiveram tolerância e concentração. O aluno deficiente acompanhou atividade no mesmo ritmo que os demais alunos e foi um dos últimos a ser escolhido. Mas, quando houve a escolha, um outro aluno segurou no braço do menino que iria escolher o aluno deficiente, pedindo para ser escolhido. Contudo esse não mudou de opinião, e o aluno deficiente passou o chapéu para uma garota negra, que foi a última garota a ser escolhida.

Já no grupo B, a aluna foi escolhida pela sua colega que se senta ao lado de sua carteira na classe, e passou o chapéu para uma outra garota que, na entrevista diagnóstica, disse possuir uma relação de amizade com a aluna.



Figura 10 - Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente é escolhido, apesar de outro aluno pedir o chapéu para o aluno do centro da roda.



Figura 11 - Atividade no grupo B.

3.3.2 Três solteiros



Figura 12 - Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente é escolhido.

Nessa atividade diagnóstica, os alunos do grupo A, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, mas ocorreram algumas dispersões de alunos que saíram do grupo.

Durante a atividade, foi possível observar que na hora de escolher o parceiro houve uma resistência tanto dos meninos em escolher as meninas, quanto das meninas em escolher os garotos, demonstrando atitudes de timidez e inibição.

Com relação aos alunos deficientes, no grupo A o aluno foi escolhido no meio da atividade por uma aluna que senta próximo de sua carteira na classe, e escolheu o aluno deficiente auditivo moderado que também senta próximo dele na sala de aula.

Já no grupo B com relação a falta de tolerância e agressividade, ocorreram os mesmos problemas que no grupo A, mas com um fato diferente, pois por diversas vezes, quando um aluno escolhia uma garota, essas corriam e se negavam a segurar na mão do menino que a escolheu, o que retrata timidez em ter relações de amizade com o sexo oposto.

A aluna deficiente foi escolhida por um garoto que também senta próximo a ela na classe, e escolheu novamente a sua colega, a qual se sentava ao lado de sua carteira na classe.

3.3.3 Tra la la la zaz traz



Figura 13 - Atividade no grupo B, no momento em que o professor escolhe e dança com a aluna deficiente.



Figura 14 - Atividade no grupo B, no momento em que a aluna deficiente escolhe outra aluna para dançar.



Figura 15 - Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente escolhe outra aluna para dançar.

No “tralalalazaztraz”, os alunos do grupo A, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade e falta de tolerância, demonstrando, no entanto, comportamento de timidez para com o sexo oposto.

No grupo A, o aluno deficiente foi escolhido pela mesma garota que o escolheu no “Três solteiros a passear”, sendo que ele escolheu num primeiro momento uma outra garota que não quis dançar com ele, dessa forma escolheu novamente a garota negra da primeira atividade “Fui na Bahia”.

No grupo B, além de apresentar os mesmos problemas que no grupo A ninguém queria escolher a aluna deficiente, e para não expor o problema pesquisado, o professor pesquisador escolheu a aluna, que em seguida selecionou uma outra aluna, que continuou a atividade.

3.3.4 Dominó



Figura 16 - Atividade no grupo B, no momento em que o professor abraça a aluna deficiente.



Figura 17 - Atividade no grupo A, no momento em que o aluno deficiente beija outro aluno que repudia sua atitude.

O dominó é uma atividade que trabalha questões de agressividade e afetividade, visando diagnosticar se a classe tem um déficit afetivo, ou seja, uma predisposição maior para agredir do que demonstrar atitudes de afeto.

Nessa perspectiva, os alunos de ambos os grupos não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade fora do contexto da brincadeira e, todos eles, tiveram boa participação.

Com relação às atitudes pode-se observar que quando o professor sugeria atitudes agressivas, como pegar na orelha, puxar os cabelos, dar tapas, a maioria dos alunos realizavam as atividades, normalmente com o companheiro do mesmo sexo e, quando se sugeria atitudes de afetividade como abraçar e beijar, os alunos ficavam inibidos e não realizavam nem com o companheiro do mesmo sexo e nem com o do sexo oposto.

Tanto no grupo A quanto no grupo B, os alunos deficientes tiveram uma boa participação, realizando as atitudes de agressividade e afetividade, apesar de alguns outros alunos não aceitarem principalmente beijos, como no grupo A onde o aluno deficiente foi beijar um de seus companheiros que é deficiente auditivo moderado, e principal colega na classe, e esse menino repudiou a atitude do aluno deficiente, fazendo movimentos para fugir.

3.3.5 Boca de forno



Figura 18 - Atividade no grupo A na primeira parte da atividade.



Figura 19 - Atividade no grupo B, no momento em que uma aluna aperta a orelha da aluna deficiente.

Essa atividade, assim como o “dominó”, trabalha questões de agressividade e afetividade, mas por ser uma brincadeira menos dirigida, teve alguns alunos de ambos os grupos que dispersaram, não participando.

Outro fato que ocorreu foi que alguns alunos confundiram a brincadeira com pega-pega, correndo para não serem pegos, o que gerou alguns choques entre os alunos que caíram e ficavam rolando no chão.

Com relação às atitudes, os resultados foram parecidos com o dominó, pois em relações de agressividade, a maioria realizava, já nas atitudes afetivas, ocorreu um comportamento de inibição de maioria dos sujeitos.

Os alunos deficientes de ambos os grupos tiveram uma boa participação, realizando as atitudes de agressividade e afetividade, não apresentando inibição, apesar da incompreensão de alguns alunos que por não quererem ter relações afetivas não gostavam quando eram abordados.

3.3.6 Vive na companhia



Figura 20 - Atividade no grupo B.

Vive na companhia é uma atividade que trabalha a questão da afetividade e sua importância, para um bom convívio social.

A atividade teve uma boa participação, apesar do professor ter dificuldade para organizar a brincadeira, sendo que os alunos, num primeiro momento, não entenderam como ela se desenvolvia, mas depois de assimilado, a atividade correu bem tendo boa participação de todos os alunos de ambos os grupos.

Os alunos deficientes realizaram a atividade dentro do ritmo, interagindo com os demais. O interessante é que, nessa atividade, não ocorreu inibição, pois os movimentos não foram explícitos, e o conceito foi velado.

3.3.7 Olá amigo, como vai?



Figura 21 - Atividade no grupo A em que o aluno deficiente abraça um companheiro.

Esse jogo cantado possui o mesmo objetivo do “Vive na companhia”, obtendo uma boa participação de ambos os grupos. Mas utilizando o abraço, o que gerou inibição de alguns alunos que se mostraram resistentes em abraçar companheiros de classe.

Nessa atividade não ocorreu repúdio por parte de alguns alunos que nas outras atividades tinham esse comportamento, o que pode ser considerado um avanço no déficit afetivo de ambos os grupos, principalmente os alunos deficientes que foram mais compreendidos, obtendo boa participação.

3.3.8 Pererê



Figura 22 - Atividade do grupo A.



Figura 23 - Atividade do grupo B.



Figura 24 - Atividade do grupo B.

Essa atividade, trabalha com a questão do toque no corpo do companheiro, que é um dos problemas que provoca a inibição nas relações de afetividade.

Dentro dessa perspectiva, o Pererê obteve boa participação de ambos os grupos. Assim, a atividade é dirigida e o conceito velado, sendo que os alunos deficientes participaram dentro do ritmo da atividade, tendo contato com os companheiros de ambos os lados, que no grupo A era o aluno deficiente auditivo moderado, e outro que se senta próximo do deficiente auditivo severo. Já no grupo B, a aluna deficiente esteve acompanhada de um menino e uma menina, que ela não mantinha muito contato dentro e fora da sala.

3.3.9 O macaco na roda



Figura 25 - Atividade no grupo B.

O macaco na roda faz com que todos os alunos vivenciem a questão do estigma. Nesta perspectiva, os grupos tiveram boa participação, mas ocorreu um fato interessante: os alunos ficavam pedindo para entrar na roda, mas quando entraram, sentiram como era difícil sair, e se cansavam de tanto tentar furar o bloqueio do grupo.

Alguns alunos para entrar na roda facilitavam a passagem do aluno que estava no centro, mas, quando ocorria essa situação, eu escolhia para entrar na roda o companheiro do lado, que estava de mãos dadas. Essa estratégia foi utilizada para que o jogo não perdesse a lógica da resistência do grupo perante o aluno estigmatizado.

Os alunos deficientes tiveram uma boa participação, sendo que o menino do grupo A, por ser maior em estatura do que seus companheiros, teve facilidade para sair do círculo. Já a menina do grupo B teve mais dificuldade, mas, depois de algum tempo, conseguiu passar por debaixo dos braços de dois alunos, e alcançar sua liberdade.

3.3.10 Você conhece o João ?



Figura 26 - Atividade no grupo B.

Na atividade “Você conhece o João?”, os alunos, além de vivenciarem os comprometimentos que norteiam as deficiências, são também trabalhados no conceito da importância da amizade com todas as pessoas.

Essa atividade é um exercício de imitação dirigido e que desenvolve o conceito da problematização do estigma de forma velada. Dessa forma, os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação sem dispersões com um bom nível de tolerância e concentração.

O interessante foi que os alunos realizaram os movimentos e, em nenhum momento, perceberam que estavam reproduzindo movimentos de deficientes físicos e mentais. Somente no momento da exposição quando foi revelado o objetivo, que os alunos entenderam a questão do estigma se identificando com essa figura do João representada na atividade.

Os alunos deficientes realizaram as atividades nos grupos, sem transparecer nenhuma diferença, o que foi importante para não salientar o desvio social deles perante o grupo.

3.3.11 Tchu-tchu



Figura 27 - Atividade no grupo B.

Nessa atividade, que tem o objetivo de demonstrar a pressão social que o grupo realiza sobre determinadas pessoas, ocorreu em ambos as classes, que os alunos não tiveram tolerância para realizar a atividade. Ao invés de realizar a brincadeira, desrespeitaram os companheiros, com relação ao espaço e mesmo com atitudes de agressividade, visto que no grupo B um aluno começou a agredir outro que tinha o empurrado. Nesse momento, o pesquisador, num primeiro momento, aparta a briga, e depois a situação foi levada para o grupo resolver, levantando a questão, se era certa ou errada a atitude dos companheiros envolvidos na briga.

O grupo foi unânime em julgar que a atitude deles foi errada. Dessa forma, o pesquisador num segundo momento, procurou indagar sobre o que deveria ser feito com eles. Um menino disse para mandá-los para diretoria, outro disse para tirá-los da brincadeira. Mas, o pesquisador sugeriu que eles se cumprimentassem, pedissem desculpas e continuassem na brincadeira.

O grupo acatou a sugestão, mas, um dos alunos não queria cumprimentar o outro. A situação foi novamente levada para o grupo julgar, sendo que uma menina, sugeriu que se ele não cumprimentasse o companheiro ele deveria ir para diretoria, e essa proposta foi aprovada pelo grupo. Assim, o aluno envolvido preferiu cumprimentar o outro companheiro e a atividade prosseguiu, apesar de não conseguir chegar a seu objetivo, devido à falta de tolerância e concentração na atividade.

Os alunos deficientes tiveram um papel discreto, não se expondo, e também não tiveram tolerância suficiente para realizar a atividade, talvez porque tenham sido influenciados com o clima de desorganização que a atividade desenvolveu.

3.3.12 Morena, me dá sua mão



Figura 28 - Atividade no grupo B.

Esta atividade, originalmente, tem o objetivo de trabalhar com a questão da sexualidade principalmente os estigmas e preconceitos que norteiam a sexualidade de deficientes. Mas, como nessa faixa de idade as crianças não possuem conceitos básicos para essa discussão e, devido a inibição apresentada em outras atividades que envolviam contatos corporais com o sexo oposto, direcionou-se a atividade para a questão do contato corporal e afetivo entre pessoas diferentes, no caso, meninos e meninas.

A atividade ficou confusa, pois muitos alunos não entenderam a dinâmica da brincadeira. Depois de assimilada foi desenvolvida com a participação de maioria dos sujeitos de ambos os grupos.

Alguns alunos apresentaram inibição para com determinadas pessoas, chegando até a fugir correndo para não dar a mão ao companheiro. Foi o caso do aluno deficiente do grupo A, que ficou inibido de pegar na mão, passear, abraçar e dançar com algumas garotas, que fugiram dele. Já a garota deficiente do grupo B não apresentou timidez e inibição, apesar de alguns alunos demonstrarem repúdio à atividade.

3.3.13 A carrocinha

Essa atividade, além de sua simbologia em trabalhar a questão do estigma, ela também tem um aspecto diagnóstico, pois os alunos escolhem com quem querem dançar e continuar a atividade.

Os dois grupos não apresentaram comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção dos alunos, que assimilaram o ritmo e o desenvolvimento do jogo cantado.



Figura 29 - Atividade no grupo B no momento em que o professor dança com a aluna deficiente.

Durante a atividade, o aluno deficiente, do grupo A, foi escolhido no meio da atividade pela mesma aluna que senta próximo de sua carteira e que o tinha escolhido nas atividades passadas. E ele escolheu também o mesmo aluno deficiente auditivo moderado que nos parece ser seu melhor amigo na escola.

No grupo B, a aluna deficiente, foi escolhida por um garoto que também senta distante a ela na classe, mas que, na Educação Física, segundo a professora, sempre brinca com ela. Sendo que a aluna deficiente escolheu novamente a colega que se senta ao lado de sua carteira na classe.

Com relação à questão dos estigmas trabalhados na carrocinha, quando foi exposto o conceito, surgiu uma discussão fomentada pelo professor pesquisador, sobre a questão da maldade do dono da carrocinha, que para ele aquilo tudo era certo, mas para a comunidade, ele era tido como um homem mau. O que possibilitou fazer uma

correlação com o julgamento social e o estigma que, muitas vezes, não é reproduzido por maldade, mas como mecanismo de defesa.

Com certeza, essa atividade serviu de alerta para as crianças compreenderem a questão e mudarem seu comportamento, que aparentemente foi assimilado por ambos os grupos.

3.3.14 O galo e a galinha



Figura 30 - Atividade no grupo B.

“O galo e galinha” trabalha a necessidade das pessoas serem aceitas pelo grupo do jeito que elas são, além de ser também uma atividade diagnóstica.

Ambos os grupos não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção e ritmo.

Durante a atividade o aluno deficiente, do grupo A, foi escolhido no meio da atividade por uma aluna, que se senta distante dele na classe, e que, aparentemente,

não possui uma relação de amizade com esse aluno. Já ele escolheu o mesmo aluno deficiente auditivo moderado.

No grupo B, a aluna deficiente foi escolhida por um outro garoto que apesar de sentar-se relativamente próximo a ela na classe, aparentemente também não possui uma relação próxima a ela. Por sua vez, a aluna deficiente escolheu um outro menino até então nunca escolhido por ela em nenhuma outra atividade, que também não é amigo dela.

Com relação à exposição dos conceitos, aparentemente também foram assimilados por ambos os grupos.

3.3.15 Casa do Zé



Figura 31 - Atividade no grupo B.



Figura 32 - Atividade no grupo B.

A “Casa do Zé” demonstra as atitudes até certo ponto ridículas, que as pessoas são obrigadas a representar para serem aceitas e integradas pelo grupo. Os grupos não apresentaram comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção e ritmo.

Durante a atividade, o aluno deficiente, do grupo A, teve um bom aproveitamento realizando todos os movimentos na seqüência e ritmo corretos, e no grupo B, a aluna deficiente, também teve uma boa participação.

Com relação à exposição dos conceitos, foi trabalhada a importância de se integrar as pessoas como elas são, e não modificá-las através de comportamentos que não fazem parte de sua personalidade. Esses conceitos aparentemente foram assimilados por ambos os grupos, que não problematizaram a exposição.

3.3.16 Tchuca-tchá



Figura 33 - Primeira parte da atividade no grupo A.



Figura 34 - Atividade no grupo A no momento em que o aluno deficiente realiza movimentos parecidos com o padrão de paralisia cerebral.



Figura 35 - Primeira parte da atividade no grupo B.

No “Tchuca-tchá”, os alunos vivenciam os comprometimentos das deficiências, sendo um exercício de imitação dirigido através de um jogo cantado. Assim, os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação, sem dispersões, com um bom nível de tolerância e concentração.

O interessante é que, muito próximo ao que aconteceu em “Você conhece o João?”, os alunos realizaram os movimentos e em nenhum momento perceberam que estavam reproduzindo movimentos de deficientes físicos e mentais. Somente no momento da exposição quando foi revelado o objetivo, que os alunos entenderam a questão do estigma se identificando com os deficientes. Outro fato interessante, foi quando no grupo A, quando perguntou-se o que uma pessoa que se movimentava daquela maneira parecia, alguns disseram, bêbados, outros doente, outros deficiente e

um garoto apontou para o deficiente auditivo e disse: “professor ele é surdo”, exacerbando a diferença entre ele o garoto deficiente.

Quando surgiu esse apontamento o pesquisador levantou a questão de que todas as pessoas possuem um grau de deficiência, sendo que uns usam óculos, outros aparelhos dentários, outros próteses auditivas e outros objetos, o que não impede relações de amizade.

3.3.17 Boneca de lata



Figura 36 - Atividade no grupo B.



Figura 37 - Atividade no grupo A.

Nessa atividade vivenciaram a questão dos defeitos, diferenças, e imperfeições das pessoas, que são representadas pelas fraturas da boneca de lata, e que essas não são corrigidas imediatamente, mas demoram um certo tempo; os alunos de ambos os grupos tiveram uma boa participação com um bom nível de tolerância e concentração.

O interessante foi que o conceito foi trabalhado de forma velada, e os alunos realizaram os movimentos. Somente no momento em que foram revelados os objetivos, que os alunos entenderam a questão dos comprometimentos das deficiências e o quanto é difícil para se conseguir avanços, nessa atividade. Os alunos deficientes tiveram boa participação seqüência de movimentos e ritmo, tendo um bom aproveitamento, e ambos os grupos aparentemente assimilaram os conceitos, mas não discutiram.

3.3.18 Segue o Valentim



Figura 38 - Atividade no grupo B.

Essa atividade trabalha a dança com o sexo oposto, explorando o toque e diminuindo a timidez.

A atividade ficou confusa, pois muitos alunos não entenderam a dinâmica da brincadeira. Só depois de ser compreendida é que ela se realizou com a participação de maioria dos sujeitos, de ambos os grupos.

Alguns alunos apresentaram inibição com determinadas pessoas, mas essa inibição foi muito menor do que nas outras atividades que envolviam toque no companheiro do sexo oposto. Todos os alunos realizaram a atividade e os deficientes auditivos de ambos os grupos, em nenhum momento demonstraram atitudes de timidez e inibição. É possível que isso deva ser resultado do trabalho desenvolvido, que aos poucos foi assimilado e incorporado pelos alunos.

3.3.19 História da serpente



Figura 39 - Atividade no grupo B no momento em que a aluna deficiente passa por debaixo das pernas dos companheiros.



Figura 40 - Atividade no grupo B.



Figura 41 - Atividade no grupo B.

No jogo cantado “O rabo da serpente”, o principal objetivo a ser desenvolvido é a questão do cooperativismo. Os alunos de ambos os grupos tiveram uma boa participação, com um bom nível de tolerância e concentração. E os alunos deficientes de ambos os grupos, também tiveram uma boa participação na atividade, não demonstrando nenhum comportamento de timidez e inibição.

É interessante ressaltar que no desenvolvimento da atividade, quando alguns alunos passavam por debaixo da perna dos companheiros, eram agredidos com tapas, ou se fechava às pernas para não deixar o companheiro passar, ou sentava-se nas costas dele. No entanto, esses fatos foram diagnosticados pelo professor pesquisador que no momento da exposição dos conceitos, foram abordados, enfocando a importância do respeito, que é primordial para promover a cooperação no grupo e propiciar um ambiente inclusivo.

3.3.20 Choquinho



Figura 42 - Atividade no grupo B.

Essa atividade assim como “o rabo da serpente”, enfoca a questão do cooperativismo. Todos os alunos participaram da atividade tendo um bom nível de tolerância e concentração.

Um fato que ocorreu várias vezes no desenvolvimento da atividade, e que é interessante relatar, refere-se a atitude de alguns alunos que realizavam a atividade

com uma força maior que a intensidade do grupo e quando isso acontecia, normalmente a corrente se quebrava. No entanto, no momento da exposição, o pesquisador levantou a questão de que em um ambiente cooperativo se deve facilitar a tarefa do companheiro, e não dificultar como estava sendo realizado. E por maior que seja a pressão externa, nunca se deve abandonar o companheiro que na atividade está simbolizado através da atitude de soltar a mão e quebrar a corrente.

Tanto os alunos deficientes, quanto o restante da classe aparentemente assimilaram os conceitos trabalhados, sem discutir a questão.

3.3.21 Galo quebrou a asa



Figura 43 - Atividade no grupo B.

Esse jogo cantado teve uma boa participação de todos os alunos com um bom nível de tolerância e concentração, inclusive os alunos deficientes de ambos os grupos, realizaram a seqüência de movimentos dentro do ritmo estipulado.

No momento da exposição dos conceitos, o professor pesquisador, direcionou a discussão para o objetivo inclusivo, procurando promover a cooperação nas atividades cotidianas para com as pessoas que demonstram algum tipo de limitação, representada pelo galo que sofre fraturas múltiplas que atrapalham de realizar seus movimentos básicos.

Aparentemente, todos os alunos envolvidos assimilaram os conceitos trabalhados, a ponto de um aluno do grupo A dizer que ajudava o seu amigo deficiente a fazer a lição. O professor interveio e falou sobre a importância de se ajudar não somente os alunos deficientes, pois a cooperação tem que ser algo presente dentro da rotina da classe.

3.3.22 Chap, chap



Figura 44 - Atividade no grupo B.



Figura 45 - Atividade no grupo B.

Na dança do “chap chap”, o objetivo principal é trabalhar a dança de uma maneira cooperativa; todos devem realizar o movimento que o companheiro está sugerindo. A maioria dos alunos realizou a atividade com um bom nível de tolerância e concentração. Somente alguns alunos de ambos os grupos, que enquanto não eram escolhidos para dançar, se dispersavam do grupo, voltando somente no final.

Os alunos deficientes de ambos os grupos participaram da atividade realizando todos os exercícios sugeridos. Quando tiveram que sugerir um movimento a aluna deficiente do grupo B realizou um passo lateral movimentando os braços no mesmo sentido, e o menino do grupo A, fez um movimento parecido com uma luta de boxe.

No momento da exposição dos conceitos trabalhados, o professor-pesquisador ressaltou sobre a importância de se respeitar à opinião das pessoas, de maneira igualitária. Em “chap chap”, todas as atividades sugeridas pelos alunos deveriam ser feitas por todos de maneira igual. Aparentemente, o conceito foi assimilado pelo grupo, que não também não discutiu a questão.

3.3.23 Pega-pega solidário



Figura 46 - Atividade no grupo B.



Figura 47 - Atividade no grupo B.

No “Pega-pega solidário”, por ser uma atividade mais livre, ocorreram alguns momentos de dispersão, pois alguns alunos saíram da atividade, mas a grande maioria, realizou com um bom nível de tolerância e concentração.

Os alunos deficientes, de ambos os grupos, correram e protegeram seus companheiros e, no momento em que foram protegidos pelos companheiros, os pegadores demoraram em conseguir tocar nos alunos deficientes, principalmente no grupo A, onde o aluno tinha boa velocidade de reação.

No momento de expor os conceitos, o professor levantou a necessidade de proteger os companheiros, dentro de um ambiente cooperativo e inclusivo, sendo que os alunos aparentemente assimilaram o conceito, que não foi discutido pelo grupo.

3.3.23 Membrana seletiva



Figura 48 - Atividade no grupo B.

A “Membrana seletiva” é uma atividade que possui os mesmos objetivos do “Pega-pega solidário”, porém, de uma maneira mais dirigida, pois os alunos ficam em círculo.

Todos os alunos, de ambos os grupos, realizaram a atividade com um bom nível de tolerância e concentração, não ocorrendo dispersões. Os alunos deficientes, de ambos os grupos, protegeram seus companheiros e quando estavam na posição de pegador, o aluno do grupo A foi veloz em apanhar o companheiro. Quando teve de ser protegido, também teve um bom desempenho. A menina do grupo B demorou em conseguir pegar a companheira, mas quando foi protegida pelo grupo, resistiu por um bom período de tempo, protegendo-se das ofensivas do pegador, que era um menino veloz e ágil.

No momento de expor os conceitos, o professor levantou a mesma temática da necessidade de se proteger os companheiros, dentro do ambiente escolar, e que todos do grupo devem ser capazes de resistir à pressão externa, criando estratégias para proteger os companheiros. Esses conceitos, aparentemente foram assimilados pelos alunos, que não fomentaram a discussão.

3.4 Resultados e Discussão das Entrevistas Formativas

O objetivo da entrevista formativa é averiguar se o programa de atividades lúdicas facilitou no processo de inclusão do aluno deficiente na classe comum, comparando com os resultados da entrevista diagnóstica, pois se utilizou o mesmo roteiro de entrevista.

O número de participantes entrevistados nessa segunda fase foi de 34 alunos, sendo 17 do grupo A e 17 do grupo B, dos quais dez foram pré-selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica e as outras 24 crianças, sendo 12 de cada grupo, foram selecionadas através da análise das filmagens do programa de atividades

lúdicas, tendo como critério a relação que estabeleciam com os alunos deficientes. Dessa forma, foram escolhidas 12 crianças de cada classe, das quais seis mantinham aparentemente, através das filmagens e fotografias na classe, pouca relação com o companheiro deficiente. Os outros seis utilizando os mesmos critérios de escolha, mantinham aparente-mente freqüentes relações de amizade e companheirismo com o aluno deficiente.

Essas entrevistas, assim como na fase inicial, foram gravadas individualmente, com o consentimento dos alunos participantes durante o período de aula, com a autorização da professora, sendo realizadas na sala dos professores.

A seguir, pretende-se analisar cada uma das questões do roteiro, buscando observar as principais diferenças e/ou semelhanças entre as opiniões dos alunos do grupo A e do grupo B, comparando as ocorrências com as da fase diagnóstica.

O primeiro tema a ser investigado tratou do conhecimento que os sujeitos tinham de alguma criança deficiente. As respostas foram sim e não conforme as transcrições. E a Tabela 1 mostra as freqüências das respostas fornecidas pelos sujeitos: “Você conhece alguma criança deficiente?”.

Tabela 20 - Freqüências referentes ao conhecimento que os sujeitos tinham sobre crianças deficientes na fase formativa.

RESPOSTAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	17	15	32
Não	0	2	2
TOTAL	17	17	34

Analisando a frequência das respostas, verificou-se que 32 sujeitos disseram conhecer alguma criança deficiente, e dois alunos do grupo B disseram não conhecer nenhum deficiente.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os nove alunos confirmaram a resposta, sendo que o aluno que apresentou uma resposta negativa na primeira fase. Nesse segundo momento, afirmou conhecer crianças deficientes, o que qualitativamente é relevante, pois esse aluno entende o termo conhecer, não somente como reconhecer, mas sim, com uma conotação de amizade.

Com relação aos dois sujeitos do grupo B, que disseram não conhecer deficientes, ambos foram selecionados por não possuírem relações de amizade com a aluna deficiente, o que nos faz entender que estes também atribuem o termo conhecer com uma conotação de relacionamento.

Dentro da mesma temática, num segundo momento, dentre os nove alunos que afirmaram conhecer alguma criança deficiente, foi perguntado de onde o conheciam: “De onde?”.

Tabela 21 - Categorias referentes às circunstâncias nas quais os sujeitos conheciam alguma criança deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Estuda na mesma classe	13	14	27
Estuda na mesma escola	1	1	2
É membro da família	1	2	3
Outros	2	0	2
TOTAL	17	17	34

Analisando a frequência das respostas, verificou-se que 27 alunos disseram conhecer o deficiente de sua classe, sendo que outros dois disseram conhecer da escola, três relataram possuir deficientes na família e outros dois do grupo A forneceram outras respostas, sendo que um aluno disse conhecer um deficiente físico na sua rua, e o outro disse que frequenta uma igreja junto com uma criança com Síndrome de Down.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, os seis alunos, que afirmaram conhecer deficientes da classe, confirmaram a resposta, e os seis alunos, que no primeiro momento disseram conhecer os deficientes da escola, na fase formativa relataram conhecer deficientes em sua classe. A aluna, que possui deficiente na família confirmou sua resposta, sem falar da aluna de sua classe. Este fato é qualitativamente relevante, pois essa aluna, no contexto escolar, não entende mais a aluna deficiente auditiva como deficiente, o que representa que o desvio social foi amenizado. Na sua família, onde não houve nenhuma intervenção, e pela convivência, continua entendendo sua prima como sendo deficiente.

Com relação aos sete sujeitos que apresentaram outras respostas, todos que foram selecionados (para a entrevista) não apresentaram nas filmagens e fotografias relações de amizade com os alunos deficientes.

Essas ocorrências reforçam os elementos apontados na fase diagnóstica, ou seja, que a convivência com deficientes auditivos incluídos na classe comum, favorece o contato das crianças com alunos deficientes.

Para os mesmos sujeitos fez-se a pergunta: “Como era o deficiente que conheciam?” Essa pergunta teve o objetivo de avaliar se os alunos que afirmaram conhecer deficientes sabiam caracterizar o deficiente que conheciam.

Tabela 22 - Categorias referentes às descrições que os sujeitos fizeram do deficiente que conheciam na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Descreve pelo uso de prótese auditiva	8	7	15
Descreve a partir de incapacidade observada	8	9	17
Confunde com outra caracterização	2	1	3
TOTAL	18	17	35

Um sujeito forneceu duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Analisando a frequência das respostas, verificou-se que 15 alunos descrevem o deficiente através da prótese auditiva, 17 através da incapacidade observada e três confundem com outra caracterização de deficientes.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, dos dez alunos, que inicialmente descreviam através da incapacidade observada, quatro deles mudaram sua resposta, descrevendo pelo uso da prótese auditiva. Os dois alunos que caracterizavam pela prótese auditiva mantiveram suas respostas, e um aluno que confundia a deficiência auditiva com deficiência mental, caracterizou nesse segundo momento pela incapacidade observada.

Essas ocorrências mostram que a caracterização dos deficientes após o programa de atividades lúdicas passou de ser realizado pela maioria dos alunos através da incapacidade observada, para ser descrito através da utilização da prótese auditiva, o que demonstra uma diminuição do desvio social e uma compreensão melhor por parte do grupo da deficiência auditiva.

Dentro dessa problemática, investigou-se a caracterização dos deficientes em geral, fazendo a seguinte pergunta: “O que é deficiência para você?”

Tabela 23 - Categorias referentes à caracterização dos deficientes na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não soube responder	6	2	8
Descreve indicando semelhanças	8	10	18
Descreve apontando diferenças negativas	3	3	6
Outras respostas	2	2	4
TOTAL	19	17	36

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Ao analisar as respostas fornecidas a esta questão, pode-se observar que oito crianças não souberam responder o que é para elas uma pessoa deficiente. Assim, 18 descrevem indicando semelhanças em diversos aspectos como social e psicomotor e seis citam diferenças negativas principalmente com relação aos comprometimentos dos deficientes. Quatro, entretanto, forneceram outras respostas, como uma aluna do grupo A, que disse que “deficiência para ela é algo normal, pois todos nós temos comprometimentos”, o que demonstra uma incorporação do conceito trabalhado no programa de atividades lúdicas.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, dos quatro alunos, que na primeira etapa não souberam responder, apenas um confirmou sua resposta, e os outros três alunos descreveram indicando semelhanças, isso somado com outros três alunos que confirmaram suas respostas, e outros dois que descreveram no primeiro momento

apontando diferenças negativas e na formativa também apontaram semelhanças demonstrando uma mudança qualitativa na caracterização das deficiências. Este relato remete ao fato que o conceito de diferença e semelhança apesar de ter tido uma evolução, precisava ser mais trabalhado no programa.

Diante disso, fez-se à pergunta: “A criança deficiente pode estudar?”

Tabela 24 - Frequências referentes à possibilidade de a criança deficiente poder estudar na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	17	14	31
Não	1	1	2
Não soube responder	0	1	1
TOTAL	18	16	34

Analisando a frequência das respostas, verificou-se que 31 sujeitos disseram que a criança deficiente pode estudar, dois alunos responderam negativamente e um não soube responder.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os nove alunos confirmaram a resposta, e o aluno que antes do programa não sabia se o deficiente poderia estudar, na fase formativa afirmou positivamente.

Essas ocorrências demonstram uma evolução por parte dos grupos na conscientização sobre acessibilidade de deficientes na escola. E os dois alunos que responderam negativamente e o outro que não soube responder foram selecionados para a entrevista formativa por não possuírem relações com os deficientes. Solicitou-se que as crianças justificassem suas respostas: “Por quê?”.

Tabela 25 - Freqüências referentes às justificativas sobre a criança deficiente poder estudar na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não soube responder	3	4	7
Dificuldades em atividades acadêmicas devidas aos recursos didáticos da escola	1	0	1
Dificuldades em atividades acadêmicas devidas à incapacidade da criança	2	1	3
Capacidade acadêmica	8	9	17
Direito à Educação	3	3	6
TOTAL	17	17	34

Segundo as ocorrências, sete sujeitos não souberam responder, 17 afirmaram que o fator principal do deficiente poder estudar é a capacidade deles, e seis alunos disseram que toda criança precisa estudar. quatro crianças mudaram de opinião, sendo que dessas, três salientaram as incapacidades dos deficientes e uma condicionou o ensino do deficiente, à mudanças na escola.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, dos quatro alunos que não sabiam responder na primeira entrevista, na fase formativa dois continuaram sem resposta, e os outros dois mudaram de opinião, salientando a capacidade acadêmica, juntamente com os outros seis sujeitos envolvidos na pesquisa, que também afirmaram que o deficiente pode estudar porque é capaz.

Pode-se avaliar que ocorreu uma melhoria qualitativa na justificativa das repostas, o que mostra que, após a intervenção, tanto os alunos do grupo A, quanto os

alunos do grupo B, acreditam na capacidade acadêmica dos deficientes, o que é relevante no processo inclusivo.

A pergunta seguinte foi: “O que você acha de estudar junto com uma criança deficiente?”.

Tabela 26 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação à estudar junto com uma criança deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Bom	15	14	29
Ruim	1	2	3
Depende	1	1	2
TOTAL	17	17	34

Analisando a frequência das respostas, 29 alunos disseram achar bom estudar com deficientes, três consideraram ruim, e dois condicionaram suas respostas com as capacidades do aluno sendo que um ressaltou também problemas de acessibilidade na escola.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez alunos envolvidos na primeira entrevista, na segunda fase, afirmaram achar bom estudar com deficientes.

Pelas ocorrências registradas, pode-se avaliar que houve uma melhoria na opinião dos sujeitos de se estudar com deficientes, e a minoria de três alunos que responderam negativamente, foram selecionados por não possuírem relações de amizade com os deficientes.

Mediante essas respostas, solicitou-se que os alunos justificassem sua resposta: “Por quê?”.

Tabela 27 - Frequências referentes às justificativas de se estudar com alunos deficientes na mesma classe durante a fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não soube responder	3	2	5
Relações afetivas	9	6	15
Cooperação no ambiente escolar	4	6	10
Outras respostas	1	3	4
TOTAL	17	17	34

Conforme a frequência das respostas, cinco alunos não souberam responder, 15 ressaltaram motivos afetivos, dez enfocaram a questão da cooperação na classe, e quatro forneceram outras respostas.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, os dois alunos que na primeira etapa, não souberam justificar suas respostas, nesse segundo momento atribuíram à questão da cooperação escolar.

Dentre os três alunos que num primeiro momento forneceram outras respostas, na segunda fase, dois disseram que gostam de estudar com deficientes porque eles são “legais”, sendo classificados, como relações afetivas. Outro aluno, que na fase diagnóstica disse que os deficientes não fazem nada, na fase formativa não soube responder, apenas afirmando. E as outras sete ocorrências mantiveram suas posições.

Essas respostas confirmam que a maioria das crianças gosta de estudar com deficientes, porque eles são legais e cooperam no ambiente escolar, o que é uma justificativa coerente, e que propicia um ambiente propício para a inclusão.

Assim, em relação a questão: “A sua professora fala sobre deficientes na classe?”.

Tabela 28 - Frequências relativas à intervenção expositiva da professora com relação à inclusão de alunos deficientes na classe durante a fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Realiza	16	12	28
Não realiza	1	5	6
TOTAL	17	17	34

Dentro das ocorrências registradas nas entrevistas, pode-se constatar que 28 alunos disseram que a professora fala sobre a inclusão de deficientes na classe e seis disseram que a professora não fala de deficientes na sala de aula.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez alunos envolvidos mantiveram suas respostas, sendo que seis afirmaram que a professora realizava intervenções na sala de aula, e os outros quatro alunos responderam negativamente.

Estas respostas, mantém a contradição diagnosticada na primeira entrevista, pois no grupo B, alguns alunos relatam que a professora fala de deficientes enquanto outros negam essa intervenção.

Avalia-se que essa intervenção realmente ocorre como a maioria da classe afirma, mas ela não está sendo assimilada por toda a classe.

A outra pergunta feita foi: “O que a professora fala?”.

Tabela 29 - Frequências relativas ao conteúdo das intervenções realizadas pelos professores com relação à inclusão de deficientes na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Não fala	1	5	6
Enfatiza relações de amizade	11	8	19
Enfatiza cooperação	3	2	5
Adverte com relação à agressividade para com os deficientes	1	1	2
Outras respostas	2	1	3
Não soube responder	1	0	1
TOTAL	19	17	36

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Analisando a frequência das respostas, seis alunos reafirmaram que a professora não fala sobre deficientes na classe, 19 disseram que ela enfatiza relações de amizade, cinco relataram que ela enfoca a cooperação, quatro disseram que ela ressalta a questão da agressividade no grupo, principalmente com relação aos alunos deficientes, e três forneceram outras respostas e um não soube responder.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, os três alunos que na primeira etapa, relataram que a professora não fala sobre deficientes na classe, reafirmaram sua resposta, bem como os seis que disseram que ela enfatiza relações de amizade.

Dos dois que relataram a cooperação,¹ também disse, nesse segundo momento, que ela ressalta a questão da agressividade no grupo, juntamente com os outros dois alunos que reafirmaram sua resposta.

Portanto, pode-se avaliar que a abordagem que ambas as professoras estão realizando em suas classes não são suficientes para uma mudança de comportamento, visto que no grupo B não está sendo assimilada pelos alunos. No grupo A está sendo assimilada, mas não tem sido incorporada, para que possa gerar uma mudança de comportamento.

Outra questão: “O aluno deficiente precisa de ajuda dentro da classe?”.

Tabela 30 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação à possibilidade da criança deficiente apresentar dificuldades na escola durante a fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Sim	11	13	24
Não	4	2	6
Depende	2	2	4
TOTAL	17	17	34

Analisando a frequência das respostas, 24 alunos responderam afirmativamente, e seis negativamente e quatro correlacionaram as dificuldades do deficiente na classe com as condições que a escola proporciona.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez sujeitos envolvidos na primeira etapa, nessa segunda entrevista responderam afirmativamente.

Avaliando essas ocorrências constatou-se que a compreensão para com alunos deficientes está evoluindo na classe no sentido de compreender a diferença e propiciar

o cooperativismo que, nesse caso, é importante para a integração e inclusão desses indivíduos na classe. Perguntou-se também: "Que tipo de ajuda?".

Tabela 31 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos durante a fase formativa em relação ao tipo de dificuldades que o aluno deficiente teria na escola.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Dificuldades em atividades acadêmicas	10	14	24
Dificuldades decorrentes da incapacidade	5	2	7
Dificuldades de relacionamento	2	1	3
Não necessita	1	1	2
TOTAL	18	18	36

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Analisando a frequência das respostas, 24 alunos ressaltaram dificuldades em atividades acadêmicas como, por exemplo, fazer a lição, sete alunos enfocaram as incapacidades, e três dificuldades de relacionamento pela dificuldade de comunicação.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, dos oito sujeitos que na primeira entrevista ressaltaram somente dificuldades acadêmicas, dois deles, na fase formativa, citaram problemas nos relacionamentos e os outros seis alunos reafirmaram suas respostas, bem como os outros dois que ressaltaram a incapacidade dos deficientes na classe.

Pode-se entender que houve uma evolução principalmente na questão sócio-afetiva, pois na fase diagnóstica, as dificuldades nem se quer foram citadas, o que mostra uma preocupação por parte dos alunos, não somente acadêmica e cooperativa, mas também, interpessoal no grupo.

A questão seguinte foi: “Quem o ajuda?”.

Tabela 32 - Frequências relativas às pessoas que auxiliam o deficiente na classe durante a fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
O próprio entrevistado	10	8	18
Outros colegas	6	10	16
A professora	4	7	11
Outras pessoas	4	5	9
TOTAL	24	30	54

Doze sujeitos forneceram duas ou mais respostas a esta questão, alterando o valor de N.

A maioria dos entrevistados forneceu varias respostas para essa questão, o que reflete que várias pessoas da classe ajudam o deficiente, entre essas pessoas 18 relataram que eles próprios ajudam os deficientes.

Ocorreram 16 respostas que atribuíam a outros colegas a tarefa de auxiliar os deficientes, 11 citaram a professora e nove outras pessoas como os funcionários da escola, o inspetor de aluno, a coordenadora pedagógica. Um entrevistado citou o professor pesquisador que estava realizando a entrevista como uma das pessoas que também ajuda o deficiente na escola.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez sujeitos envolvidos na primeira entrevista reafirmaram suas ocorrências. Das 16 ocorrências que falavam de outras pessoas fora o entrevistado, incluindo outros colegas e a professora, sete pessoas nesse segundo momento relataram que também ajudam os deficientes na escola.

Essas ocorrências mostram que mais pessoas têm ajudado os deficientes, e dos 34 sujeitos, 18 admitiram ajudá-los na classe. Outro fato interessante foi que um dos alunos apontou o pesquisador que aplicou o programa de atividades como uma das pessoas que ajudam os deficientes, o que mostra que de certa forma esse aluno incorporou a idéia transmitida nas atividades, e viu nelas uma forma de ajuda aos deficientes.

Outra pergunta feita: “Você tem ou teria amizade com uma criança deficiente?”.

Tabela 33 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Possui	15	14	29
Não possui	2	2	4
Gostaria de possuir	1	2	3
TOTAL	18	18	36

Dois sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

A maioria dos entrevistados, ou seja, 29 sujeitos, disse que possui amizade com deficientes, só quatro responderam negativamente, e desses, três disseram que gostariam de ter amizade com alunos deficientes.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez sujeitos envolvidos na primeira entrevista relataram nesse segundo momento, possuírem amizade com os deficientes.

Um fato interessante é que quatro alunos disseram não possuir relações de amizade com os deficientes. Porém, para a seleção da entrevista formativa foram escolhidos 12 alunos que aparentemente não mantinham relação de amizade com os

alunos deficientes. Isso é contraditório, pois esses alunos em muitas outras questões responderam negativamente a inclusão.

Ainda, desses quatro alunos, três demonstraram interesse em possuir amizades com deficientes, o que mostra que a intervenção de certa forma trouxe um resultado positivo.

Continuando o estudo, a pergunta seguinte foi: “Por quê?”.

Tabela 34 - Frequências relativas à justificativa de se possuir relações de amizade com o aluno deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Enfatiza relações afetivas	10	14	24
Enfatiza relações lúdicas	4	1	5
Enfatiza relações de cooperativismo	2	3	5
Outras respostas	1	2	3
Não soube responder	1	0	1
TOTAL	18	20	38

Quatro sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Analisando a frequência das respostas, 24 alunos ressaltaram relações afetivas cinco relações lúdicas, cinco relações de cooperativismo e três forneceram outras respostas.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, os seis sujeitos, que na primeira entrevista ressaltaram relações afetivas afirmaram suas respostas. E dois deles, citaram também relações de cooperativismo, enquanto outros três alunos,

enfatazaram também relações lúdicas, juntamente com outro grupo de três alunos que desde a primeira entrevista abordam esta relação, reafirmaram suas respostas.

Ainda dois alunos que forneceram outras repostas, mudaram de opinião e ressaltaram, também, relações afetivas e lúdicas.

Essas respostas são positivas para a inclusão, pois os alunos gostam de ter amizade com deficientes, pelo que eles são e não somente pelo que fazem ou representam, mas sim, porque gostam deles enquanto amigos e companheiros de sala de aula.

A pergunta: “Você já brincou com uma criança deficiente?”, também fez parte da pesquisa.

Tabela 35 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em possuir relações lúdicas com o aluno deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Possui	17	15	32
Não possui	0	2	2
TOTAL	17	17	34

A maioria, ou seja, 32 alunos, disse que brinca com os deficientes na escola, e dois disseram que não possuem nenhuma relação lúdica com os alunos deficientes.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez alunos envolvidos na primeira pesquisa afirmaram, nessa segunda etapa, que possuem relações afetivas com deficientes normalmente no intervalo (recreio), e no final da aula.

As ocorrências demonstram que as relações lúdicas e a integração na classe tiveram uma melhoria qualitativa, e os alunos deficientes, segundo as entrevistas, brincam com os alunos deficientes de diversas atividades que foram citadas na tabela adiante.

Tabela 36 - Freqüências relativas às atividades lúdicas entre os alunos das classes envolvidas na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Trepa-trepa	8	3	11
Futebol	5	5	10
Pega-pega	6	8	14
Esconde-esconde	7	8	15
Pula corda	3	4	7
Pique rela	2	4	6
Boliche	1	1	2
Queimada	2	5	7
Vôlei	3	5	8
O gato e o rato	2	2	4
Polícia e ladrão	4	2	6
O macaco na roda	1	3	4
A carrocinha	1	0	1
Chap chap	2	1	3
TOTAL	47	51	98

22 sujeitos forneceram várias respostas a esta questão, alterando o valor de N.

Dentre as atividades citadas destaca-se aquelas que também foram citadas na fase diagnóstica que são: Pega-pega, Pique rela, Trepá-trepá, Futebol, Esconde-esconde, Pular corda, Queimada.

E as que apareceram somente na fase formativa que foram:

- **Vôlei:** adaptação do esporte, sem preocupação, com contagem de ponto.
- **O gato e o rato:** atividade semelhante a membrana seletiva trabalhada no programa de atividades lúdicas.
- **Polícia e ladrão:** atividade semelhante ao pege-pega solidário trabalhada no programa de atividades lúdicas.
- **O macaco na roda:** jogo cantado aplicado no programa de atividades lúdicas.
- **A carrocinha:** jogo cantado aplicado no programa de atividades lúdicas.
- **Chap chap:** jogo cantado aplicado no programa de atividades lúdicas.

Essas atividades, com exceção ao vôlei, foram trabalhadas no programa de atividades lúdicas, e conforme as ocorrências registradas nas entrevistas da fase formativa foram incorporadas no cotidiano dos alunos. Foram realizadas também nos momentos de intervalo e nas aulas de Educação Física, visto que a professora das classes envolvidas também participou do programa de atividades, anotando todas as brincadeiras, para posteriormente serem desenvolvidas com os alunos.

Isso demonstra a incorporação do programa de atividades e seus conteúdos, sendo utilizados não somente de forma diretiva nas aulas de Educação Física, mas também, nos momentos livres dos alunos.

A última questão: “O que achou de brincar com um deficiente?”

Tabela 37 - Frequências relativas às opiniões dos sujeitos em relação a brincar junto com uma criança deficiente na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Bom	14	15	29
Ruim	2	1	3
Não soube responder	1	1	1
TOTAL	17	17	34

A maioria, ou seja, 29 alunos, considera bom brincar com os alunos deficientes, três acharam ruim, e um não soube responder.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, todos os dez alunos envolvidos na primeira pesquisa responderam positivamente nessa segunda etapa.

Os dez alunos que consideraram ruim e o que não souberam responder, foram selecionados para a fase formativa por não apresentarem relações com os deficientes.

Entretanto, os resultados foram positivos, pois a grande maioria entendeu que é bom brincar com deficientes e integrá-los em seus grupos sociais.

Para entender melhor estas afirmativas é necessário observar a justificativa dessas respostas:

Tabela 38 - Freqüências referentes às justificativas de se brincar com alunos deficientes na fase formativa.

CATEGORIAS	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Relações lúdicas	12	9	21
Relações afetivas	6	4	10
Cooperação no ambiente escolar	1	3	4
Não soube responder	2	2	4
Outras respostas	1	1	2
TOTAL	22	19	41

Sete sujeitos forneceram duas respostas a esta questão, alterando o valor de N.

A maioria, ou seja, 21 ocorrências, atribuiu as relações lúdicas um papel importante, acrescentando, por exemplo, que os deficientes são “divertidos” e “legais”. Outros dez alunos enfatizaram a questão afetiva, dizendo que brincavam com deficientes porque gostavam deles, quatro enfatizaram a cooperação escolar e outros quatro não souberam responder, se posicionando apenas favoráveis em estabelecer relações com surdos, enquanto apenas dois forneceram outras respostas.

Comparando com as respostas da fase diagnóstica, os sete alunos que na primeira pesquisa, justificaram enfocando a questão da ludicidade, na fase formativa mantiveram suas respostas. Assim três deles justificaram que seus contatos se davam também através de relações afetivas, isso, somado aos 4 alunos que mantiveram sua resposta. Um deles justificou, também, que as relações com os deficientes se davam através da cooperação escolar, somado a um aluno que manteve sua resposta e o aluno que na fase diagnóstica não soube responder, nesse segundo momento, justificou através de relações lúdicas e afetivas.

3.5 Fotografias Formativas após o Programa de Atividades Lúdicas

Em junho de 2001, ou seja, dois meses após a aplicação do programa de atividades lúdicas, houve um acompanhamento das classes envolvidas para constatar se a pesquisa trouxe de fato uma mudança de comportamento dos grupos para com os alunos incluídos, e se a integração de fato estava acontecendo.

O que se pode observar foi que os alunos deficientes que antes eram observados solitários nos momentos de intervalo, começaram a participar das atividades lúdicas com as outras crianças, principalmente o deficiente auditivo do grupo A, que foi integrado nas diversas brincadeiras no recreio e nas aulas de Educação Física, como pode-se constatar nas fotografias a seguir:



Figura 49 - Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas.



Figura 50 - Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas.



Figura 51 - Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no horário do intervalo após a intervenção do programa de atividades lúdicas.



Figura 52 - Aluno deficiente do grupo A jogando futebol no momento em que marca um gol, após a intervenção do programa de atividades lúdicas.

Outro fator relevante foi que muitas das atividades trabalhadas no programa de atividades lúdicas adaptadas ao contexto da inclusão foram adotadas pelos alunos de ambos os grupos, que as realizaram nos momentos de intervalo e nas aulas de Educação Física. Tem-se que considerando que a professora de Educação Física da escola assistiu a todas as sessões de filmagem e continuou desenvolvendo as brincadeiras no decorrer do ano letivo.

Dentre as brincadeiras mais utilizadas no momento do intervalo, pode-se destacar o Chap-chap, Fui na Bahia, Pererê e Boca de forno, no entanto, nas aulas de Educação Física a professora desenvolveu todas as atividades, conforme os objetivos e a simbologia específica.

Um outro momento de acompanhamento dos grupos ocorreu um ano após a pesquisa, em Abril de 2002, quando o pesquisador visitou as classes, e fotografou a posição em que os alunos estavam dispostos na sala de aula no segundo ano do Ensino Fundamental, e o que se pode observar foi que os alunos que antes da intervenção

sentavam longe dos deficientes, nesse segundo ano estão mais próximos, como no caso do grupo A, em que o aluno deficiente continua se sentando próximo à professora por motivo de realizar leitura labial, mas apresentando relações de amizade e cooperativismo com outros alunos.

O aluno deficiente auditivo moderado, que se sentava atrás dele, passou a sentar-se na primeira carteira, mas à duas fileiras ao lado.

Comparando com a primeira foto, percebe-se que houve uma grande mudança das pessoas que se sentavam próximas ao aluno deficiente na classe, além de que somente uma garota continuou, em 2002, sentada ao lado do deficiente. O interessante, é que os outros alunos, que no ano de 2001, sentavam-se ao lado e atrás do deficiente, mudaram de local, mas não para longe, sentando-se ainda próximos aos alunos incluídos sendo que somente um aluno companheiro em 2001 mudou-se de escola em 2002.



Figura 55 - Posição do aluno deficiente auditivo do grupo A na classe um ano após a aplicação do programa de atividades lúdicas.

Já no grupo B, a aluna deficiente que no primeiro ano sentava-se no fim da sala próximo à porta, nesse segundo ano, senta-se no meio da classe. Isso faz com que ela tenha um contato muito maior com os outros companheiros. A aluna que no primeiro ano sentava-se ao seu lado em 2002, continua sentando em uma carteira próxima ao fundo. A aluna deficiente sentou-se com outra companheira, que parece ser sua melhor amiga na classe, entretanto possui uma relação compartilhada com outros elementos da classe. Inclusive um aluno, que para a fase formativa da pesquisa, foi selecionado por não possuir relações com ela, mas que na entrevista relatou que gostaria de ser seu amigo e, no segundo ano, sentou-se ao seu lado e aparentemente mantém relações de amizade e afetividade com a aluna deficiente.



Figura 56 - Posição da aluna deficiente auditiva do grupo B na classe um ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas.



Figura 57 - Posição na classe da aluna deficiente auditiva no grupo B, um ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas (centralizado).



Figura 58 - Posição dos outros alunos do grupo B, um ano após a intervenção do programa de atividades lúdicas

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise de informações das três etapas da pesquisa, pode-se chegar a algumas considerações importantes:

1. A convivência com deficientes auditivos incluídos na classe favorece o contato das outras crianças com os mesmos, sendo um fator importante na compreensão da pluralidade e diferenças.

Isso resultou em uma melhor caracterização dos deficientes, aliado a uma conscientização sobre a acessibilidade desses alunos ao sistema de ensino, e uma melhoria qualitativa na maneira de entenderem a deficiência do companheiro.

Essa afirmativa se comprova, tendo em vista que a maioria absoluta dos sujeitos de ambos os grupos considera ser uma experiência positiva estudar com deficientes auditivos na classe.

2. Apesar das professoras das classes envolvidas falarem da proposta inclusiva na classe, esses conceitos foram decorados, mas não foram incorporados pelos alunos que, nas entrevistas, citavam conceitos da proposta inclusiva. Por sua vez, não os colocavam em prática excluindo os alunos deficientes de suas brincadeiras.

3. A mudança de comportamento dos alunos com relação aos deficientes, só ocorreu quando, através das atividades lúdicas, os conceitos foram incorporados pelo grupo. O que demonstrou que essa estratégia possui um efeito mais eficaz no processo de inclusão na classe, e integração nas relações interpessoais do grupo.

4. O programa de atividades lúdicas trouxe uma melhoria quantitativa e qualitativa no repertório de brincadeiras que as crianças desenvolviam nos momentos livres, ou seja, sem a presença do professor, pois antes praticavam nos intervalos

atividades como Pega-pega, Trep-trepa e Futebol, e após o programa, algumas brincadeiras foram acrescentadas às outras.

5. Os alunos deficientes auditivos de ambos os grupos passaram a participar dessas atividades.

6. As aulas de Educação Física da escola tiveram uma melhoria qualitativa e quantitativa, pois antes maior parte das aulas destinava-se a atividades esportivas e recreativas sem objetivos inclusivos, e após a aplicação da pesquisa a professora adotou a estratégia do programa, e desenvolveu as atividades não somente nas classes envolvidas, mas em todas as classes da escola, além de adaptar outras atividades que ela já conhecia ao contexto da inclusão. E inclusão não somente de deficientes, mas de todas as pessoas que por diversos fatores são excluídos das relações interpessoais dos grupos.

Isso demonstra que o programa de atividades, não é algo fechado, mas sim uma estratégia dinâmica que pode ser acrescentada de outras atividades, desde que respeitada à questão da simbologia e objetivos inclusivos.

7. A aplicação da pesquisa gerou uma melhoria nas relações dentro da sala de aula, principalmente no grupo B onde a aluna antes que sentava ao fundo da classe, após o programa, passou a sentar ao meio, interagindo com outras crianças; e o aluno do grupo A que interagiu somente com um aluno deficiente auditivo moderado, passou a formar amizades com outras pessoas da classe.

Essa mudança de localização na classe é aliada ao desejo dos alunos entrevistados de cooperarem com as crianças deficientes na sala de aula, proporcionando um ambiente solidário, onde a inclusão fica facilitada.

Considerando as informações obtidas acredita-se que essa pesquisa, além de abordar um tema relevante como a inclusão, e ter chegado a resultados significativos, comprova a eficácia das atividades lúdicas como forma de facilitar o processo de inclusão de alunos deficientes no ensino comum. Promovendo sua integração no grupo e trazendo uma melhoria qualitativa tanto no caráter educacional, quanto na questão do desenvolvimento sócio-afetivo dos sujeitos envolvidos.

Sugere-se que outros profissionais da área da Educação desenvolvam em suas classes esta proposta de trabalho, tendo sempre o cuidado de não salientar os desvios sociais das deficiências, mas não ignorando que parte do sucesso dependerá também dos laços de afetividade necessários na relação professor-aluno, pois só se pode interferir no aspecto sócio-afetivo do educando, se este estiver bem resolvido nos educadores. E, somente pode-se trabalhar uma melhoria nas relações interpessoais da classe quando os professores obtiverem boas relações interpessoais com seus alunos.

Acredita-se que a relação ensino-aprendizagem só pode ser concreta em um ambiente de amizade, solidariedade e afetividade. Dessa forma, a Educação Inclusiva deixa de ser uma simples atitude de se colocar pessoas que necessitam de cuidados especiais em uma classe comum, e passa a ser uma atitude de amor ao próximo.

5 - REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. *Amor Amores*. 1975. Disponível em: <<http://www.citacoeseeducacionais.com.br/educacao/>>. Acesso em: 2001/2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. & LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns à classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. São Carlos, 1984. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Elaboração de Referências: NBR 6023*. Rio de Janeiro, 2002. 24p.

_____. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: NBR 14724*. Rio de Janeiro, 2002. 6p.

_____. *Apresentação de citações em documentos: NBR 10520*. Rio de Janeiro, 2002. 7p.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000. p.1-9.

_____. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In: OLIVEIRA, M. L. W. (Org.). *Inclusão e Cidadania*. Niterói (RJ): Nota Bene, 1988 p.32-38.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERTHERAT, T. et al. *O correio do corpo*. Novas vias da antiginástica. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BIAGINI, A. Que jogo jogamos? In: III CONGRESSO BRASILEIRO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE. *Psicomotricidade: seu objeto, seu espaço, seu tempo. Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1988.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Difel, 1989.

BRACIALLI, L. P. *Aspectos anatômicos e fisiológicos do sistema nervoso*. Marília, 1997. (mimeo.).

BRASIL. *Atividade física para o deficiente*. Brasília: SEEP/MEC, 1991.

_____. *Constituição Federal*. 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 dez. 1996*. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. *Lei 4.024*. 1961.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. *Diagnóstico da educação física/desportos no Brasil*. Brasília, MEC, 1971.

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

BONTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1986.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

_____. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

CAMPOS, M. E. R. *Jogos na escola primária*. São Paulo: Biblioteca da professora Brasileira, 1962.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. (Org). *Educação Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP, 2001.

CARDOSO, M. C. F. Integração educacional comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 89-99, 1992.

CASSIER, M. Semiologia <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 2001/2002.

DAVIS, H. Hard of hearing children. In: DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. (Eds.). *Hearing and deafness*. 3.ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

DELIBERATO, D.; NEPOMUCENO, L. A. *Audiologia: teoria e prática*. Apostila utilizada no curso realizado em Salvador, 1993.

FERREIRA, J. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREUD, S. Conferência 34: explicações, aplicações e orientações. In: *Obras psicológicas completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FROEBEL, S. Jogos cantados <<http://www.cev.org.br/>>. Acesso em: 2001/2002.

GLAT, R. *A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995. v. 1, 54 p.

GÓES, M. R.; SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

GOFFMAN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.

KADLEC, V. P. S.; GLAT, R. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1984. 160p.

KLEIN, M. *A psicanálise da criança*. 1932. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/educacao/>>. Acesso em: 2001/2002.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *Fantasmas corporais*. São Paulo: Manole, 1984.

LE BOUCH, J. *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUCENA, M. F.G. *O atendimento educacional de crianças portadoras de deficiência auditiva em fase inicial de alfabetização*. São Paulo, 1987. 172p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LODI A. C.; HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e Fonoaudiologia. *Espaço*, n. 10, p.41-46, 1998.

MANTELATTO, S. A. C.; PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. Reflexões sobre uma proposta bilíngüe de atendimento aos surdos. *Espaço*, n. 14, p. 3-11, 2000.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANZINI, E. J. *Metodologia de pesquisa*. Marília, 1997/1998. (mimeo.).

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: CARRARA, K. (Org). *Educação Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP, 2001.

_____. *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp, 1999. 197p.

_____. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000.

MARCELINO, N. *Educação para o lazer*. Campinas: Loyola, 1990.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MARTINS, G. A. H. *A integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental*. Marília, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista.

MARX, K. *A sagrada família*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. 1.

MATOS, M. A.; DANNA, M. F. *Ensinando Observação*. São Paulo: Ecicon, 1984.

MAZZOTTA, M. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MRECH, L. M. *Os Principais Paradigmas da Educação Especial*. Trabalho apresentado em Natal, mar. 1999.

MRECH, L. M. *O que é educação inclusiva?* Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/>>. Acesso em: 2001/2002.

MYKLEBUST, H. R. *Psicologia del sordo*. Madrid: Editorial Magistério Espanhol, 1971.

OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista*. Campinas: Loyola, 1986.

OMS - Organização Mundial de Saúde, 1990.

OMOTE, S. *Deficiência: Da diferença ao desvio*. Marília, 1997. (mimeo.).

_____. Ensino comum e ensino especial: a formação e a atuação do professor. *Cadernos da FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências*, Marília, v. 4, n. 2, 1995.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1999. (no prelo).

_____. Comunicação e relações interpessoais. Educação, Universidade e Pesquisa. CARRARA, K. (Org.). *Educação Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP, 2001.

PEREIRA, M. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Literários - Unicamp, 1989.

PEIRCE, C. S. *Semiótica. Estudos*. Segunda ed. Tradução de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo, Perspectiva, 1995.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PRODEF/FABES/PMSP Jogos inclusivos: Participantes portadores de deficiência com participantes sem deficiência. 2.ed. São Paulo, 1997. 37 p.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROBERTS, C.; PRATT, C.; LEACH, D. Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. *Exceptional Children*, v. 57, n. 3, p. 212-224, Dec./Jan. 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Educação Física - 1^o grau: 1^a a 4^a séries*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para implementação da proposta curricular de Educação Física para a pré-escola*. Coord. Ephigênia Sáes Cáceres. São Paulo, SE/CENP, 1983. 382 p.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

SIMON, M. Para compreender a sexualidade hoje. São Paulo: Moraes Ed., 1976.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

SCHULZ, J. B.; CARPENTER, C. D. Mainstreaming exceptional students: a guide for classroom teachers. 4.ed. United States: Allyn and Bacon, 1995. 436p.

SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Cadernos Cedes - Educação Especial*, São Paulo, n.23, p. 39-48, 1989.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

TETZCHENER, S. V.; JESEN, M. H. *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr Publishers, 1996.

THIERS, V. O. *Comunicação alternativa em paralisia cerebral: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação*. São Paulo, 1995. 161p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

UNESCO. *A Educação Especial - situación atual y tendencias en la Investigación*. Salamanca: Sígueme, 1997. p. 12.

_____. Ministry of Education and Science. *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, 7-10 June 1994.

UNESP. Normas para publicação da UNESP. *Artigos de publicações periódicas*. 1998. v. 1, 25p.

_____. Normas para publicação da UNESP. *Dissertações e Teses – Do trabalho científico ao livro*. 1998. v. 4, 94p.

_____. Normas para publicação da UNESP. *Preparação e revisão de textos*. 1998. v. 3, 26p.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Tradução Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília, 1991.

VAYER, P.; RONCIN, C. *A integração da criança deficiente na classe*. São Paulo, Manole, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WORLD Leisure and Recreation Association. Programme and abstracts of papers. Cardiff-. WLRA, 15-19 julho/96, 97 p.

YORK, J. et al. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, v. 58, n. 3, p. 244-258, Dec./Jan. 1992.

ANEXOS

ANEXO A (Respostas fornecidas pelos alunos dos grupos A e B durante a entrevista diagnóstica).

VOCÊ CONHECE ALGUMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Aluno 1 - Sim, o Fábio e o Welton

Aluno 2 - Sim da escola mesmo, o Fábio e o Welton

Aluno 3 - Sim, o Fábio

Aluno 4 – Sim

Aluno 5 - Sim, a sua prima Juliana, o Fábio e o Welton que é da minha classe

Grupo B

Aluno 1 – Sim, uma menina pequena não sei o nome dela

Aluno 2 – Sim a Camila e a Bruna

Aluno 3 – Sim a Bruna da minha classe

Aluno 4 – Não nenhum deficiente

Aluno 5 – Sim, não mas não sei o nome dela

DE ONDE?

Grupo A

Aluno 1 - Da escola

Aluno 2 - Sim da escola mesmo

Aluno 3 - Da classe

Aluno 4 – Da minha classe mesmo

Aluno 5 - A sua prima Juliana, o Fábio e o Welton que são da minha classe

Grupo B

Aluno 1 – Da escola mesmo

Aluno 2 – Da classe

Aluno 3 – Da classe

Aluno 1 – Da escola

Aluno 5 – Da classe

COMO É O DEFICIENTE QUE VOCÊ CONHECE?

Grupo A

Aluno 1 - Mudo, só um, o outro tem um aparelho que ouvi e fala um pouco ruim, O Fábio não escuta e não fala.

Aluno 2 - O Fábio não fala e nem escuta, e o Welton escuta um pouco e fala um pouco também.

Aluno 3 - Ele é mudo e surdo.

Aluno 4 – Ele não fala e não escuta, tem que ver nossos lábios para poder entender.

Aluno 5 - A prima não fala e não anda, o Fábio é surdo e mudo e o Welton fala um pouco e não escuta.

Grupo B

Aluno 1 – Ela é muda

Aluno 2 – Elas são deficiente mental, surda e muda as duas

Aluno 3 – Deficiente de ouvido, usa um aparelhinho, não fala, e fala diferente, a gente não entende o que ela fala, a gente tem que fazer gesto para ela.

Aluno 4 – Eu conheço um menino que é surdo, acho que tem 11 anos

Aluno 5 – A Bruna é muda

O QUE É DEFICIÊNCIA PARA VOCÊ?

Grupo A

Aluno 1 - Não sei

Aluno 2 - Não sei

Aluno 3 - Não é nada

Aluno 4 – Ser deficiente para mim é uma coisa triste, por não poder falar e não poder ouvir, só por ser deficiente ninguém brinca com ele, fica chamando ele de mudinho.

Aluno 5 - É uma doença muito ruim, porque é ruim a gente não falar, não fazer nada, as vezes faz e as vezes não.

Grupo B

Aluno 1 – A pessoa ser muda, não falar, não andar

Aluno 2 – Para mim é ser uma pessoa surda e muda

Aluno 3 – Uma pessoa que não consegue escutar, não consegue falar direito

Aluno 4 – Não sei

Aluno 5 – Não sei

A CRIANÇA DEFICIENTE PODE ESTUDAR?

Grupo A

Aluno 1 - sim

Aluno 2 - sim

Aluno 3 - sim

Aluno 4 – sim

Aluno 5 – sim

Grupo B

Aluno 1 – sim

Aluno 2 –sim

Aluno 3 –sim

Aluno 4 – não sei

Aluno 5 – sim

PÔR QUE?

Grupo A

Aluno 1 - não sei

Aluno 2 - porque toda criança deve estudar

Aluno 3 - porque eles sabem

Aluno 4 – Porque eles entendem a professora, só que a professora não sabe muito lidar com eles e a diretora deu um papel para professora conversar com eles.

Aluno 5 - Porque tem alguns que sabem estudar, e outros não tem como ir para escola estudar.

Grupo B

Aluno 1 – porque sim

Aluno 2 – porque sim

Aluno 3 – só porque ela é deficiente não pode aprender?

Aluno 4 – só se for fazendo sinal com as mãos com as professoras dos mudos na classe

Aluno 5 – não sei

O QUE VOCÊ ACHA DE ESTUDAR JUNTO COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Aluno 1 - acho legal

Aluno 2 - acho legal

Aluno 3 - acho legal

Aluno 4 – acho legal

Aluno 5 -. Não acho nada demais estudar com deficiente

Grupo B

Aluno 1 – não acho muito bom, por causa que a gente não sabe falar do jeito que eles falam

Aluno 2 – acho legal pôr que elas são legais

Aluno 3 – acho legal

Aluno 4 – acho que é bom, mas talvez eu não queira, mas se for estudar tem que ir, fazer o quê, se tem que estudar

Aluno 5 – acho legal

PÔR QUE?

Grupo A

Aluno 1 - porque sim

Aluno 2 - Por que eles são legais, e porque eles emprestam material para gente, e eu também empresto material para eles e dou coisas para eles.

Aluno 3 - porque eu gosto dele

Aluno 4 – Por que eles são legais, brincam com a gente e dividem o lanche.

Aluno 5 -. Por que eles não fazem nada, não brincam , não correm, não machucam ninguém essas coisas.

Grupo B

Aluno 1 – pôr causa que a gente não sabe falar do jeito que eles falam

Aluno 2 – acho legal pôr que elas são legais

Aluno 3 – porque gosto de ficar com ela

Aluno 4 – acho que é bom, mas talvez eu não queira, mas se for estudar tem que ir, fazer o quê, se tem que estudar

Aluno 5 – acho legal, estudar com a Bruna

A SUA PROFESSORA FALA SOBRE DEFICIENTES NA CLASSE?

Grupo A

Aluno 1 - Sim

Aluno 2 - Sim

Aluno 3 - Sim

Aluno 4 – Sim

Aluno 5 - Não fala, só as vezes ela fala que não é para brigar com o Fábio nem com o Welton e sim brincar com eles.

Grupo B

Aluno 1 – a professora também não fala nada sobre deficiente na sala, por causa que ela não gosta de falar disso prá gente

Aluno 2 – sim

Aluno 3 – a professora não fala nada, por que pode deixar a pessoa triste

Aluno 4 – a professora não fala nada

Aluno 5 – De vez em quando

O QUE FALA?

Grupo A

Aluno 1 - Esqueci, fala que deve ser amigos dele

Aluno 2 - Fala que a gente deve ser amigo deles também, deve lanchar juntos e fazer tudo com eles.

Aluno 3 - Fala que tem que brincar com ele no recreio, ajudar ele na lição.

Aluno 4 – Ela fala que primeiro vai ensinar a gente a lição de casa, e que depois vai ensinar a gente a falar com eles, ela ensina a falar pai, mãe, tio pedir água. Desde o primeiro dia a professora falou que era para ser amigo deles.

Aluno 5 - Não fala, só as vezes ela fala que não é para brigar com o Fábio nem com o Welton e sim brincar com eles.

Grupo B

Aluno 1 – não fala

Aluno 2 – a professora fala para brincar com elas, não bater não brigar, ser amigos.

Aluno 3 – não fala

Aluno 4 – não fala

Aluno 5 – que deve ser amigo e que tem que brincar.

O ALUNO DEFICIENTE PRECISA DE AJUDA DENTRO DA CLASSE?

Grupo A

Aluno 1 - As vezes precisa de ajuda

Aluno 2 - precisa sim

Aluno 3 - sim

Aluno 4 – sim

Aluno 5 -. sim

Grupo B

Aluno 1 – sim

Aluno 2 – sim

Aluno 3 – precisa um pouco

Aluno 4 – sim

Aluno 5 – sim, de vez em quando

QUE TIPO DE AJUDA?

Grupo A

Aluno 1 - Já ensinei duas vezes porque ele não estava conseguindo fazer uma coisa na aula.

Aluno 2 - A gente mostra o caderno de vez em quando para eles copiarem fomos para eles copiarem do caderno de alguém a matéria.

Aluno 3 - Na hora de fazer a lição, a professora faz lição para ele.

Aluno 4 – A professora precisou juntar ele com os outros da sala, que não são deficientes, aí o Fábio olhava o caderno do outro e a professora falava com ele.

Aluno 5 - Na hora de fazer a lição, a professora faz lição para ele.

Grupo B

Aluno 1 – na hora de fazer a tarefa

Aluno 2 – se elas não souberem as coisas, a professora ou a gente tem de ajudar, quando a gente termina a gente mostra para elas, já para gente normal é diferente.

Aluno 3 – quando ela não entende alguma coisa

Aluno 4 – quando ele não souber de alguma coisa o colega ajuda, se machucar também ajuda

Aluno 5 – quando ela não sabe fazer a lição, a professora deixa a gente ajudar ela.

QUEM O AJUDA?

Grupo A

Aluno 1 - Eu a Michele e Welton

Aluno 2 - Eu, o Felipe a Larissa

Aluno 3 - A professora, e tem dia que eu ajudo, falo para ele as coisas, ajuda dar plural, o Welton também ajuda tem amizade com ele.

Aluno 4 – O Felipe o Mateus e o Tiago, quando não sento muito longe, eu também ajudo ele.

Aluno 5 - A professora, e tem dia que eu ajudo, falo para ele as coisas, ajuda dar plural, o Welton também ajuda tem amizade com ele.

Grupo B

Aluno 1 – ninguém ajuda ela, só a professora quando ela não entende

Aluno 2 – eu e a Camila, sua prima. quando na sala de aula só eu e ela

Aluno 3 – a professora ajuda ela, ninguém mais ajuda, porque a professora não deixa

Aluno 4 – eu e o Rafael, ele também já me ajudou

Aluno 5 – a professora ajuda a Bruna, eu de vez em quando tomo lanche com ela

VOCÊ TEM OU TERIA AMIZADE COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Aluno 1 - eu tenho

Aluno 2 - eu tenho

Aluno 3 - eu tenho

Aluno 4 – Eu tenho desde o 1º dia de aula, depois entrou mais um deficiente na classe, ele pode falar tudo, só não escuta muito.

Aluno 5 -Eu tenho

Grupo B

Aluno 1 – eu tenho amizade com a Bruna e com os dois meninos

Aluno 2 – tenho amizade com todas da classe, também com a Bruna e a Camila

Aluno 3 – tenho com a Bruna

Aluno 4 – gostaria de Ter amizade com um deficiente

Aluno 5 – não tenho amizade

POR QUÊ?

Grupo A

Aluno 1 - Porque ele é legal.

Aluno 2 - porque eles são legais

Aluno 3 - Porque eles brincam comigo.

Aluno 4 – Porque ele é legal.

Aluno 5 - Porque eu gosto dele e porque ele brinca comigo

Grupo B

Aluno 1 – porque tem que ser amigo de todo mundo

Aluno 2 – porque elas são amigas e legais e não brigam

Aluno 3 – porque ela é legal

Aluno 4 – porque dá para brincar com ele

Aluno 5 – porque nunca conversei com ela.

VOCÊ JÁ BRINCOU COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Aluno 1 - Sim, eu brinco de trepa-trepa, futebol na escola

Aluno 2 - Eu brinco de trepa-trepa, pega-pega, O trepa-trepa, a gente tem que trepar, assim a gente fica correndo e um tá com ele, ele tem que pegar a gente se a gente trepar, ai ele não pode pegar a gente. . Na Educação Física a gente brinca de queimada chinesa

Aluno 3 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio

Aluno 4 – Sim, brinco na hora do recreio e no final da aula de pega-pega, esconde-esconde.

Aluno 5 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio

Grupo B

Aluno 1 - eu brinco com a Bruna de pega-pega, trepa-trepa, pula corda e jogar bola. Toda Terça e Quinta na aula de Educação Física. Quando não tem Educação Física, também brinca só na hora do recreio todo dia.

Aluno 2 – eu brinco todo dia, de escolinha, de esconde-esconde, e um monte de coisa, brinca na Educação Física, come com ela todo dia no recreio, reparte as coisas, no recreio brincam de boneca.

Aluno 3 – eu brinco de pega-pega, esconde-esconde, na Educação Física na hora do recreio O Gabriel (inspetor) não deixa correr.

Aluno 4 – nunca brinquei com um deficiente. porque eles só gostam de brincar com os outros mudos, com a gente eles não entendem.

Aluno 5 – já brinquei com ela de pique-rela, a gente corre, e o outro tem que relar na gente. Não brinca na Educação Física, fica fazendo o que a Professora manda, tem vez que ela manda a gente brincar de bola, jogar bola nas pecinhas, brincar de pular corda. Eu brinco mais ou menos com a Bruna.

O QUE ACHOU DE BRINCAR COM UM DEFICIENTE?

Grupo A

Aluno 1 - Legal, eu brinco no recreio, com o Fábio e o Welton já dei salgadinho pra eles.

Aluno 2 - É super legal brincar com eles. Na educação Física a gente brinca de queimada chinesa. Um fica com a bola, tem que queimar um o que for queimado tem que sentar no meio do pátio e se conseguir catar a bola fica livre de novo.

Aluno 3 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 4 - Legal, as meninas brincam com ele quando eu vou embora, na educação Física todos os meninos brincam juntos, as meninas vão para um lado, e os meninos para o outro, os meninos jogam futebol, as Meninas brincam das coisas que a professora dá, da corda joguinho, elas brincam de queimada, de vôlei.

Aluno 5 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Grupo B

Aluno 1 - acho legal brincar com ela, porque ela precisa de amigos muitos amigos.

Aluno 2 - acho legal brincar com elas, porque são assim legais, elas brincam, elas conversam.

Aluno 3 - acho legal brincar com a Bruna, porque ela é legal.

Aluno 4 - sem resposta

Aluno 5 - acho legal, acho bom.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 21/03/01	Atividade: Fui na Bahia
Objetivo: diagnosticar as pessoas que são menos escolhidas pelos companheiros, e possivelmente elegíveis a serem julgadas como desviantes e excluídas das relações sociais do grupo.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
O aluno deficiente foi um dos últimos a serem escolhidos, mas ocorreu um fato interessante, que Quando o aluno iria escolher o deficiente, outro aluno segurou em seu braço, pedindo para ser escolhido, mas o aluno não mudou de opinião.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Durante as atividades, tanto no grupo A como no grupo B, os alunos não apresentaram nenhum comportamento significativo de timidez, inibição e agressividade, sendo que todos tiveram tolerância e concentração e o aluno deficiente acompanhou atividade no mesmo ritmo que os demais alunos e foi um dos últimos a serem escolhidos, mas quando houve a escolha, um outro aluno segurou no braço do menino que iria escolher o aluno deficiente, pedindo para ser escolhido, mas esse não mudou de opinião, e o aluno deficiente passou o chapéu para uma garota negra, que foi a última garota a ser escolhida. Já no grupo B a aluna foi escolhida pela sua colega que se senta ao lado de sua carteira na classe, e passou o chapéu para uma outra garota, que na entrevista diagnóstica disse possuir uma relação de amizade com a aluna.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 21/03/01	Atividade: Três solteiros
Objetivo: diagnosticar as pessoas que são menos escolhidas pelos companheiros, e possivelmente elegíveis a serem julgadas como desviantes e excluídas das relações sociais do grupo.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Na hora de escolher o companheiro houve uma resistência tanto dos meninos em escolher as meninas, quanto das meninas em escolher os garotos		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Ocorreram algumas dispersões de alunos que saíram do grupo.		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
No grupo A o aluno foi escolhido no meio da atividade por uma aluna que senta próximo de sua carteira na classe, e escolheu o aluno deficiente auditivo moderado que também senta próximo dele na sala de aula. Já no grupo B com relação a falta de tolerância e agressividade, ocorreram os mesmos problemas que no grupo A, mas com um fato diferente pois por diversas vezes quando um aluno escolhia uma garota, essas corriam e se negavam a segurar na mão do menino que a escolheu, o que retrata timidez em ter relações de amizade para com o sexo oposto. A aluna deficiente, foi escolhida por um garoto que também senta próximo a ela na classe, e escolheu novamente a sua colega que se senta ao lado de sua carteira na classe.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Nessa atividade os alunos do grupo A, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, mas ocorreram algumas dispersões de alunos que saíram do grupo. Durante a atividade, pude observar que na hora de escolher o companheiro houve uma resistência tanto dos meninos em escolher as meninas, quanto das meninas em escolher os garotos, demonstrando atitudes de timidez e inibição		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 21/03/01	Atividade: tra la la la zaz traz
Objetivo: diagnosticar as pessoas que são menos escolhidas pelos companheiros, e possivelmente elegíveis a serem julgadas como desviantes e excluídas das relações sociais do grupo.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, apresentaram comportamento de timidez para com o sexo oposto

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
No grupo A, o aluno deficiente foi escolhido pela mesma garota que o escolheu no "três solteiros a passear", sendo que ele escolheu num primeiro momento uma outra garota que não quis dançar com ele, dessa forma escolheu novamente a garota negra da primeira atividade "Fui na Bahia". No grupo B, além de apresentar os mesmos problemas que no grupo A ninguém queria escolher a aluna deficiente,

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
No "tralalalazaztraz", os alunos do grupo A, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade e falta de tolerância, apresentando no entanto comportamento de timidez para com o sexo oposto, e para não expor o problema pesquisado, o professor pesquisador, escolheu a aluna, que escolheu em seguida uma outra aluna, que continuou a atividade.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 28/03/01	Atividade: Dominó
Objetivo: desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade, Nessa perspectiva, podemos constatar se o grupo apresenta o que chamamos de déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Com relação as atitudes podemos observar que quando o professor sugeria atitudes agressivas, como pegar na orelha, puxar os cabelos, dar tapas, a maioria dos alunos realizavam as atividades, normalmente com o companheiro do mesmo sexo, e quando se sugeria atitudes de afetividade como abraçar e beijar, os alunos ficavam inibidos e não realizavam nem com o companheiro do mesmo sexo e nem com o do sexo oposto.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
Tanto no grupo A quanto no grupo B, os alunos deficientes tiveram uma boa participação, realizando as atitudes de agressividade e afetividade, apesar de alguns outros alunos não aceitarem principalmente beijos, como no grupo A onde o aluno deficiente foi beijar um de seus companheiros que é deficiente auditivo moderado, e principal colega na classe, e esse menino repudiou a atitude do aluno deficiente, fazendo movimentos para fugir dessa atitude.		
Outras informações:		
O dominó, é uma atividade que trabalha, questões de agressividade e afetividade, visando diagnosticar se a classe tem um déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição maior para agredir do que demonstrar atitudes de afeto. Nessa perspectiva os alunos de ambos os grupos, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade fora do contexto da brincadeira, e todos eles, tiveram boa participação.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 28/03/01	Atividade: Boca de forno
Objetivo: desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade, Nessa perspectiva, podemos constatar se o grupo apresenta o que chamamos de déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram falta de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Confundiram a brincadeira com pega-pega, correndo para não serem pegos, o que gerou alguns choques entre os alunos que caíram e ficavam rolando no chão.		
Comportamentos de afetividade:		
Ocorreram comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
pois em relações de agressividade, a maioria realizavam, já nas atitudes afetivas, ocorreu um comportamento de inibição de maioria dos sujeitos.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
Os alunos deficientes de ambos os grupos, tiveram uma boa participação, realizando as atitudes de agressividade e afetividade, não apresentando inibição, apesar da incompreensão de alguns alunos que pôr não quererem ter relações afetivas não gostavam quando eram abordados.		
Outras informações:		
Essa teve alguns alunos de ambos os grupos que dispersaram, não participando. Mas com relação as atitudes, os resultados foram parecidos com o dominó.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 28/03/01	Atividade: vive na companhia
Objetivo: desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade, Nessa perspectiva, podemos constatar se o grupo apresenta o que chamamos de déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
A atividade teve uma boa participação apesar do professor ter dificuldade para organizar a brincadeira, sendo que os alunos num primeiro momento não entenderam como ela se desenvolvia, mas depois de assimilado, a atividade correu bem tendo boa participação de todos os alunos de ambos os grupos.

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
A atividade teve uma boa participação apesar do professor ter dificuldade para organizar a brincadeira, sendo que os alunos num primeiro momento não entenderam como ela se desenvolvia, mas depois de assimilado, a atividade correu bem tendo boa participação de todos os alunos de ambos os grupos.

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
Vive na companhia é uma atividade que trabalha a questão da afetividade e sua importância, para um bom convívio social. Dessa forma Os alunos deficientes realizaram a atividade dentro do ritmo, interagindo com os demais, o interessante é que nessa atividade, não ocorreu inibição pois os movimentos não eram explícitos, e o conceito é velado.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 28/03/01	Atividade: olá amigo como vai
Objetivo: desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade, Nessa perspectiva, podemos constatar se o grupo apresenta o que chamamos de déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Utilizando o abraço, o que gerou inibição de alguns alunos, que se mostraram resistentes em abraçar alguns companheiros de classe. Mas nessa atividade não ocorreu repúdio por parte de alguns alunos que nas outras atividades tinham esse comportamento

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
os alunos deficientes que foram mais compreendidos, obtendo boa participação.

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
Esse jogo cantado, possui o mesmo objetivo do "vive na companhia", obtendo uma boa participação de ambos os grupos. Mas, o que podemos considerar um avanço, no déficit afetivo de ambos os grupos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 28/03/01	Atividade: pererê
Objetivo: desenvolver atitudes de afetividade se contrapondo a atitudes de agressividade, Nessa perspectiva, podemos constatar se o grupo apresenta o que chamamos de déficit afetivo, ou seja uma pré-disposição para agredir se contrapondo a uma resistência de demonstrar atitudes de afeto.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
os alunos deficientes participaram dentro do ritmo da atividade, tendo contato com os companheiros de ambos os lados que no grupo A era o aluno deficiente auditivo moderado e outro que se senta próximo do deficiente auditivo severo. Já no grupo B a aluna deficiente esteve acompanhada de um menino e uma menina no qual ela não mantinha muito contato dentro e fora da sala.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Essa atividade trabalha com a questão do toque no corpo do companheiro, o que podemos constatar é um dos problemas que provocam a inibição nas relações de afetividade. Dentro dessa perspectiva o pererê, obteve boa participação de ambos os grupos. Pois a atividade é dirigida, e o conceito velado.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 04/04/01	Atividade: O macaco na roda
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos deficientes tiveram uma boa participação sendo que o menino do grupo A por ser maior em estatura do que seus companheiros, teve facilidade para sair do círculo já a menina do grupo B teve mais dificuldade, mas depois de algum tempo conseguiu passar por debaixo dos braços de dois alunos, e conseguir sua liberdade.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
O macaco na roda faz com que todos os alunos vivenciem a questão do estigma, e nesta perspectiva os grupos tiveram boa participação, mas ocorreu um fato interessante, pois os alunos ficavam pedindo para entrar na roda, mas quando entraram, sentiram como era difícil sair, e se cansavam de tanto tentar furar o bloqueio do grupo. Alguns alunos para entrar na roda facilitavam a passagem do aluno que estava no centro, mas quando ocorria essa situação eu escolhia para entrar na roda o companheiro do lado, que estava de mãos dadas. Essa estratégia foi utilizada para que o jogo não perdesse a lógica da resistência do grupo perante o aluno estigmatizado.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 04/04/01	Atividade: Você conhece o João?
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
Os alunos deficientes realizaram as atividades nos grupos, sem transparecer nenhuma diferença, o que foi importante para não salientar o desvio social deles perante o grupo.

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
Na atividade você conhece o João? os alunos além de vivenciarem os comprometimentos que norteiam as deficiências, é também trabalhado o conceito da importância da amizade com todas as pessoas. Essa atividade é um exercício de imitação dirigido e que desenvolve o conceito da problematização do estigma de forma velada, dessa forma, os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação sem dispersões com um bom nível de tolerância e concentração. O interessante foi que os alunos realizaram os movimentos e em nenhum momento perceberam que estavam reproduzindo movimentos de deficientes físicos e mentais, somente no momento da exposição quando foi revelado o objetivo, que os alunos entenderam a questão do estigma se identificando com essa figura do João representada na atividade.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 04/04/01	Atividade: tchu-tchu
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos não tiveram tolerância para realizar a atividade		
Comportamentos de agressividade:		
No grupo B um aluno começou a agredir outro que tinha o empurrado		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos deficientes, tiveram um papel discreto, não se expondo, mas também não tiveram tolerância suficiente para realizar a atividade, talvez tenham sido influenciados com o clima de desorganização que a atividade incorporou.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
Os alunos deficientes, tiveram um papel discreto, não se expondo, mas também não tiveram tolerância suficiente para realizar a atividade, talvez tenham sido influenciados com o clima de desorganização que a atividade incorporou.		
Outras informações:		
<p>Nessa atividade, que tem o objetivo de demonstrar a pressão social que o grupo realiza sobre determinada pessoa, ocorreu em ambos os grupos, que e invés de realizar a brincadeira, desrespeitaram os companheiros, com relação ao espaço e mesmo com atitudes de agressividade, visto que no grupo B um aluno começou a agredir outro que tinha o empurrado, nesse momento eu num primeiro momento, apartei a briga, e depois levei a situação para o grupo resolver, levantando a questão, se era certa ou errada a atitude dos companheiros envolvidos na briga. O grupo foi unânime em julgar que a atitude deles foi errada, dessa forma levantei num segundo momento sobre o que deveria ser feito com eles, um menino disse para mandar para diretoria, outro disse para tirar eles da brincadeira, e eu sugeri que eles se cumprimentassem, pedissem desculpas e continuassem na brincadeira. E o grupo acatou a minha sugestão, mas um dos alunos não queria cumprimentar o outro, aí levei de novo a situação para o grupo julgar, sendo que uma menina, sugeriu que se ele não cumprimentasse o companheiro ele deveria ir para diretoria, e essa proposta foi aprovada pelo grupo. Dessa forma o aluno envolvido preferiu cumprimentar o outro companheiro e a atividade prosseguiu, apesar de não conseguir chegar a seu objetivo devido a falta de tolerância e concentração na atividade.</p>		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: morena me dá sua mão
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Alguns alunos apresentaram inibição para com determinadas pessoas, chegando até a fugir correndo para não dar a mão para o companheiro		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Essa atividade ficou um tanto confusa pois muitos alunos não entenderam a dinâmica da brincadeira		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
O aluno deficiente do grupo A que ficou inibido de pegar na mão passear abraçar e dançar com algumas garotas, que fugiram dele. Já a garota deficiente do grupo B não apresentou timidez e inibição, apesar de alguns alunos demonstrarem repúdio à atividade.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Esta atividade originalmente tem o objetivo de trabalhar com a questão da sexualidade principalmente os estigmas e preconceitos que norteiam a sexualidade de deficientes, mas como nessa faixa de idade, as crianças não possuem conceitos básicos para essa discussão e devido a inibição apresentada em outras atividades que envolviam contatos corporais com o sexo oposto, direcionamos essa atividade para a questão do contato corporal e afetivo entre pessoas diferentes, no caso meninos e meninas. de após ser assimilada conseguiu ser realizada com participação de maioria dos sujeitos de ambos os grupos.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: A carrocinha
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
O aluno deficiente, do grupo A, foi escolhido no meio da atividade pela mesma aluna que senta próximo de sua carteira e que o tinha escolhido nas atividades passadas. E ele escolheu também o mesmo aluno deficiente auditivo moderado que nos parece ser seu melhor amigo na escola. Já no grupo B, a aluna deficiente, foi escolhida por um garoto que também senta distante a ela na classe, mas que na Educação Física, segundo a professora, sempre brinca com ela. Sendo que a aluna deficiente escolheu novamente a sua colega que se senta ao lado de sua carteira na classe.

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
Essa atividade além de sua simbologia trabalhar a questão do estigma, ela também tem um aspecto diagnóstico, pois os alunos escolhem com quem quer dançar e continuar a atividade. Dessa forma, ambos os grupos, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção dos alunos que assimilaram o ritmo e o desenvolvimento do jogo cantado. Com relação a questão do estigma trabalhados na carrocinha, quando expomos o conceito, surgiu uma discussão fomentada pelo professor pesquisador, sobre a questão da maldade do dono da carrocinha, que para ele aquilo tudo era certo mas para a comunidade ele era tido como um homem mal. Dessa forma fizemos uma correlação com o julgamento social e o estigma, que muitas vezes não é reproduzido por maldade, mas como mecanismo de defesa. cremos que essa atividade serviu de alerta para as crianças compreenderem essa questão e mudarem seu comportamento, que aparentemente foi assimilado pôr ambos os grupos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: O galo e a galinha
Objetivo: trabalhar a questão do estigma nas diferentes formas em que se apresenta, com o objetivo de diminuir o descrédito social que algumas crianças sofrem em relação ao grupo, buscando melhorar suas relações interpessoais.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
O aluno deficiente, do grupo A, foi escolhido no meio da atividade por uma aluna, que senta distante dele na classe, e que aparentemente, não possui uma relação de amizade com esse aluno. Já ele escolheu o mesmo aluno deficiente auditivo moderado. Já no grupo B, a aluna deficiente, foi escolhida por um outro garoto que apesar de sentar-se relativamente próximo a ela na classe, aparentemente também não possui uma relação próxima a ela. Já a aluna deficiente escolheu um outro menino até então nunca escolhido pôr ela em nenhuma outra atividade, que também aparentemente não é amigo dela.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
O galo e galinha trabalha a necessidade das pessoas serem aceitas pelo grupo do jeito que elas são, além de ser também uma atividade diagnóstica. Ambos os grupos, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção e ritmo. Com relação a exposição dos conceitos, aparentemente também foram assimilados por ambos os grupos.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 18/04/01	Atividade: Casa do Zé
Objetivo: diminuir os vários problemas que ocorrem na inclusão de deficientes na classe comum, dentre eles principalmente a aceitação do companheiro no grupo, e nos ciclos de amizade da classe.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
O aluno deficiente, do grupo A, teve um bom aproveitamento realizando todos os movimentos na seqüência e ritmo corretos, e no grupo B, a aluna deficiente, também teve uma boa participação.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
A "Casa do Zé" demonstra as atitudes até certo ponto ridículas, que as pessoas são obrigadas a representar para serem aceitas e integradas pelo grupo. Dessa forma, ambos os grupos, não apresentaram nenhum comportamento significativo de agressividade, falta de tolerância, tendo um bom nível de atenção e ritmo. Com relação a exposição dos conceitos, foi trabalhado a importância de se integrar as pessoas como elas são, e não modifica-las através de comportamentos que não fazem parte de sua personalidade, esses conceitos aparentemente foram assimilados por ambos os grupos, que não problematizaram a exposição.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: tchuca-tchá
Objetivo: diminuir os vários problemas que ocorrem na inclusão de deficientes na classe comum, dentre eles principalmente a aceitação do companheiro no grupo, e nos ciclos de amizade da classe.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação sem dispersões com um bom nível de tolerância e concentração.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
No Tchuca-Tchá, os alunos vivenciam os comprometimentos das deficiências, sendo um exercício de imitação dirigido através de um jogo cantado, dessa forma, os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação sem dispersões com um bom nível de tolerância e concentração. O interessante foi que parecido com a atividade "Você conhece o João", os alunos realizaram os movimentos e em nenhum momento perceberam que estavam reproduzindo movimentos de deficientes físicos e mentais, somente no momento da exposição quando foi revelado o objetivo, que os alunos entenderam a questão do estigma se identificando com os deficientes. Outro fato interessante, foi quando no grupo A perguntamos o que uma pessoa que se movimentava daquela maneira parecia, alguns disseram, bêbados, outros doente, outros deficiente e um garoto apontou para o deficiente auditivo e disse: "professor ele é surdo", exarcebando a diferença entre ele o garoto deficiente. Quando surgiu esse apontamento eu levantei a questão de que todos nós temos um grau de deficiência, sendo que uns usam óculos, outros aparelhos dentários, outros próteses auditivas etc. levantando o problema de que devemos ser amigos das pessoas como elas são.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: boneca de lata
Objetivo: diminuir os vários problemas que ocorrem na inclusão de deficientes na classe comum, dentre eles principalmente a aceitação do companheiro no grupo, e nos ciclos de amizade da classe.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos deficientes tiveram boa participação sequéncia de movimentos e ritmo, tendo um bom aproveitamento.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Nessa atividade vivenciaram a questão dos defeitos, diferenças, e imperfeições das pessoas, que são representadas pelas fraturas da boneca de lata, e que essas não são corrigidas imediatamente, mas demoram um certo tempo, sendo que os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação com um bom nível de tolerância e concentração. O interessante foi que o conceito foi trabalhado de forma velada, e os alunos realizaram os movimentos sendo que somente no momento da exposição quando foi revelado o objetivo, que os alunos entenderam a questão dos comprometimentos das deficiências, e o quanto é difícil para se conseguir avanços, nessa atividade, e ambos os grupos aparentemente assimilaram os conceitos, mas não problematizaram a discussão.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 11/04/01	Atividade: Segue o Valentim
Objetivo: diminuir os vários problemas que ocorrem na inclusão de deficientes na classe comum, dentre eles principalmente a aceitação do companheiro no grupo, e nos ciclos de amizade da classe.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os deficientes auditivos de ambos os grupos, em nenhum momento demonstraram atitudes de timidez e inibição		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Essa atividade trabalha a dança com o sexo oposto, trabalhando o toque e diminuindo a timidez, Essa atividade ficou um tanto confusa pois muitos alunos não entenderam a dinâmica da brincadeira de após ser assimilada conseguiu ser realizada com participação de maioria dos sujeitos de ambos os grupos. Alguns alunos apresentaram inibição com determinadas pessoas, mas essa inibição foi muito menor do que nas outras atividades que envolviam toque no companheiro do sexo oposto, sendo que todos os alunos realizaram a atividade e acreditamos que isso deva ser resultado do trabalho desenvolvido que aos poucos foi assimilado e incorporado pelos alunos.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 18/04/01	Atividade: história da serpente
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
Os alunos deficientes de ambos os grupos tiveram uma boa participação na atividade

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
No jogo cantado "O rabo da serpente", o principal objetivo a ser desenvolvido é a questão do cooperativismo, dessa forma, os alunos de ambos os grupos, tiveram uma boa participação com um bom nível de tolerância e concentração. E os alunos deficientes de ambos os grupos tiveram uma boa participação na atividade, não demonstrando nenhum comportamento de timidez e inibição. Um fato que ocorreu algumas vezes na atividade, foi quando alguns alunos passavam por debaixo da perna dos companheiros, eram agredidos com tapas, ou se fechava as pernas para não deixar o companheiro passar, ou sentava-se nas costas dele. Esses fatos foram diagnosticados pelo professor pesquisador que no momento da exposição dos conceitos, foram abordados, enfocando a importância do respeito, que é primordial para promover a cooperação no grupo e propiciar um ambiente inclusivo.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo B	Data: 18/04/01	Atividade: choquinho
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Alguns alunos realizavam a atividade com uma força maior que a intensidade do grupo e quando isso acontecia, normalmente a corrente se quebrava		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Essa atividade assim como "o rabo da serpente", enfoca a questão do cooperativismo, sendo que todos os alunos participaram da atividade tendo um bom nível de tolerância e concentração. Um fato que ocorreu várias vezes foi que alguns alunos realizavam a atividade com uma força maior que a intensidade do grupo e quando isso acontecia, normalmente a corrente se quebrava, dessa forma no momento da exposição eu levantei a questão de que em um ambiente cooperativo se deve facilitar a tarefa do companheiro, e não dificultar como estava sendo realizado. E por maior que seja a pressão externa, nunca se deve abandonar o companheiro que na atividade está simbolizado através da atitude de soltar a mão e quebrar a corrente. Tanto os alunos deficientes, quanto o restante da classe aparentemente assimilaram os conceitos trabalhados, mas não problematizaram a discussão.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 25/04/01	Atividade: galo quebrou a asa
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		

Comportamentos de timidez e inibição:
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição

Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração

Comportamentos de agressividade:
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador

Comportamentos de afetividade:
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador

Interação com o aluno deficiente:
Um aluno do grupo A disse que ajudava o seu amigo deficiente a fazer a lição

Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.

Outras informações:
Esse jogo cantado teve uma boa participação de todos os alunos com um bom nível de tolerância e concentração, sendo que os alunos deficientes de ambos os grupos, realizaram a seqüência de movimentos dentro do ritmo estipulado. No momento da exposição dos conceitos, o professor pesquisador, direcionou a discussão para o objetivo inclusivo, no sentido de promover a cooperação nas atividades cotidianas para com as pessoas que demonstram algum tipo de limitação, representada pelo galo que sofre fraturas múltiplas que atrapalham de realizar seus movimentos básicos. Aparentemente todos os alunos envolvidos assimilaram os conceitos trabalhados, sendo que um aluno do grupo A disse que ajudava o seu amigo deficiente a fazer a lição, o professor interveio e falou sobre a importância de se ajudar não somente os alunos deficientes mas que a cooperação tem de ser algo presente dentro da rotina da classe.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 25/04/01	Atividade: chap chap
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Alguns alunos de ambos os grupos, que enquanto não eram escolhidos para dançar dispersavam do grupo voltando somente no final		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos deficientes de ambos os grupos, participaram da atividade realizando todos os exercícios sugeridos e quando tiveram que sugerir um movimento a aluna deficiente do grupo B realizou um passo lateral movimentando os braços no mesmo sentido, e o menino do grupo A, fez um movimento parecido com uma luta de boxe.		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
Na dança do chap chap, o objetivo principal é trabalhar a dança de uma maneira cooperativa, pois todos devem realizar o movimento que o companheiro está sugerindo. Dessa forma a maioria dos alunos realizaram a atividade com um bom nível de tolerância e concentração. No momento da exposição dos conceitos trabalhados, o professor ressaltou sobre a importância de se respeitar a opinião das pessoas, de maneira igualitária, sendo que na atividade todas as atividades sugeridas pelos alunos deveriam ser feitas por todos de maneira igual. Aparentemente o conceito foi assimilado pelo grupo, que não problematizou a discussão.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 25/04/01	Atividade: pega-pega solidário
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Ocorreram alguns momentos de dispersão pois alguns alunos saíram da atividade		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
Os alunos deficientes de ambos os grupos, correram e protegeram seus companheiros, sendo que no momento em que foram protegidos pelos companheiros o pegador demorou para conseguir tocar nos alunos deficientes principalmente no grupo A onde o aluno tem boa velocidade de reação		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
No pega-pega solidário, por ser uma atividade mais livre, ocorreram alguns momentos de dispersão pois alguns alunos saíram da atividade, mas a grande maioria realizaram com um bom nível de tolerância e concentração. No momento de expor os conceitos, o professor levantou a necessidade de proteger os companheiros, dentro de um ambiente cooperativo e inclusivo, sendo que os alunos aparentemente assimilaram o conceito, que não foi problematizado pelo grupo.		

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Classe: Grupo A e B	Data: 25/04/01	Atividade: membrana seletiva
Objetivo: desenvolver o cooperativismo e a solidariedade no grupo, visto que em um ambiente solidário, a inclusão fica facilitada.		
Comportamentos de timidez e inibição:		
Durante a atividade, nenhum aluno apresentou comportamento de timidez e inibição		
Comportamentos de falta de tolerância e concentração na atividade:		
Os alunos apresentaram um bom nível de tolerância e concentração		
Comportamentos de agressividade:		
Não ocorreu comportamento de agressividade percebido pelo orientador		
Comportamentos de afetividade:		
Não ocorreu comportamento de afetividade percebido pelo orientador		
Interação com o aluno deficiente:		
O aluno do grupo A foi veloz em apanhar o companheiro, e quando teve de ser protegido, também teve um bom desempenho, já a menina do grupo B demorou para conseguir pegar a companheira, mas quando foi protegida pelo grupo resistiu por um bom período de tempo, se protegendo das ofensivas do pegador, que era um menino veloz e ágil		
Comportamento do aluno deficiente perante o grupo:		
O aluno durante toda a atividade, esteve concentrado, batendo palmas no ritmo da música, e escolheu uma garota, negra e obesa, que foi a última a ser escolhida.		
Outras informações:		
A membrana seletiva, é uma atividade que possui os mesmos objetivos do pega-pega solidário, mas de uma maneira mais dirigida, pois os alunos ficam em círculo, dessa forma, todos os alunos de ambos os grupos, realizaram a atividade com um bom nível de tolerância e concentração, não ocorrendo dispersões, sendo que os alunos deficientes de ambos os grupos, protegeram seus companheiros, e quando estavam na posição de pegador. No momento de expor os conceitos, o professor levantou a mesma temática da necessidade de se proteger os companheiros, dentro do ambiente escolar, sendo que todos do grupo devem ser capaz de resistir a pressão externa, criando estratégias para proteger os companheiros. Esses conceitos, aparentemente foram assimilados pelos alunos, que não problematizaram a discussão.		

ANEXO C (Respostas fornecidas pelos alunos dos grupos A e B durante a entrevista formativa).

VOCÊ CONHECE ALGUMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Sim, o Fábio

Aluno 2 - Sim o Fábio e o Welton da minha classe

Aluno 3 - Sim

Aluno 4 - Sim

Aluno 5 - Sim, a minha prima Juliana.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Sim, o Fábio e o Welton

Aluno 7 - Sim da escola mesmo, o Fábio e o Welton

Aluno 8 - Sim, o Fábio

Aluno 9 - Eu conheço os meninos que estudam aqui

Aluno 10 - Sim

Aluno 11 - Sim, o Fábio e o Welton

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - Sim da escola mesmo, o Fábio e o Welton

Aluno 13 - O Fábio

Aluno 14 - Sim

Aluno 15 - Sim, é da minha classe

Aluno 16 - Sim, o Fábio e o Welton

Aluno 17 - O Fábio e o Welton

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Sim, a Camila

Aluno 2 - Eu conheço a Camila e a Bruna

Aluno 3 - Sim a Bruna da minha classe

Aluno 4 - Sim da minha classe mesmo

Aluno 5 - Sim, a Camila e a Bruna

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Sim, uma menina pequena não sei o nome dela

Aluno 7 - Sim a Camila e a Bruna

Aluno 8 - Sim a Bruna e a Camila

Aluno 9 - A Bruna

Aluno 10 - Sim

Aluno 11 - Conheço a Camila

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - Sim, uma menina

Aluno 13 - Sim a Camila e a Bruna

Aluno 14 - Sim a Bruna da minha classe

Aluno 15 - Não nenhum deficiente

Aluno 16 - Não, não sei o nome dela

Aluno 17 - Sim, mas não sei o nome dela

DE ONDE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

- Aluno 1 - Da classe
- Aluno 2 - Da minha sala
- Aluno 3 - Na minha classe tem dois
- Aluno 4 - Da minha classe mesmo
- Aluno 5 - A minha prima

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

- Aluno 6 - Na classe
- Aluno 7 - Eu conheço os meninos que vem de perua
- Aluno 8 - Da sala
- Aluno 9 - Da minha classe mesmo
- Aluno 10 - Na minha igreja tem um menino doente
- Aluno 11 - Na sala

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

- Aluno 12 - Sim da classe
- Aluno 13 - A minha rua tem um menino
- Aluno 14 - Da minha sala
- Aluno 15 - São da minha classe
- Aluno 16 - Da escola, estudam comigo
- Aluno 17 - Da sala

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

- Aluno 1 - São da minha classe
- Aluno 2 - Da minha classe mesmo
- Aluno 3 - Da minha sala
- Aluno 4 - Da classe
- Aluno 5 - Na sala

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

- Aluno 6 - Daqui da sala
- Aluno 7 - Meu primo é
- Aluno 8 - Da classe
- Aluno 9 - São da minha classe
- Aluno 10 - Da classe
- Aluno 11 - Meu tio de Campinas

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

- Aluno 12 - Da minha classe
- Aluno 13 - Da classe
- Aluno 14 - Da classe
- Aluno 15 - Daqui da escola
- Aluno 16 - Na minha classe
- Aluno 17 - Da minha classe

COMO É O DEFICIENTE QUE VOCÊ CONHECE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Ele é mudo e tem um aparelho no ouvido.

Aluno 2 - O Fábio é surdo e mudo

Aluno 3 - Ele usa um aparelhinho.

Aluno 4 - O Fábio fala diferente

Aluno 5 - A prima não fala, não anda, o Fábio é surdo e mudo e usa um aparelhinho na orelha.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Ele tem que olhar a gente falar

Aluno 7 - Ele usa um aparelhinho na orelha

Aluno 8 - Ele não ouve e eu não entendo o que ele fala

Aluno 9 - Ele tem um aparelho que aumenta a voz.

Aluno 10 - Não sabem o que faz, batem, correm atrás das meninas, têm doença mental.

Aluno 11 - É surdo e mudo e usa um aparelho.

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - o Fábio é surdo e mudo

Aluno 13 - Ele é mais ou menos esquisito, mas é igual a todo mundo*

Aluno 14 - Ele não ouve e eu não entendo o que ele fala, ele olha a nossa boca falar.

Aluno 15 - Usa um aparelho no ouvido

Aluno 16 - O Fábio é surdo, fala engraçado

Aluno 17 - Ele usa um aparelhinho laranja

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Ela é muda

Aluno 2 - Elas são surdas e mudas

Aluno 3 - Deficiente de ouvido, usa um aparelhinho

Aluno 4 - a menina da minha sala usa um aparelho para escutar

Aluno 5 - A Bruna é muda mas ouve pelo aparelho.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Ela é surda e não escuta

Aluno 7 - Usa um aparelhinho

Aluno 8 - Elas tem de ver a nossa boca para entender

Aluno 9 - Elas não ouvem nada

Aluno 10 - Ela é surdas e mudas

Aluno 11 - Não entende o que a gente fala prá ela

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - A Bruna não sabe falar

Aluno 13 - ela precisa usar um aparelho para escutar

Aluno 14 - Ela é muda

Aluno 15 - Fala enrolado

Aluno 16 - ela tem um aparelho que faz escutar

Aluno 17 - eu acho que ela tem problema

O QUE É DEFICIÊNCIA PARA VOCÊ?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - É não saber andar e falar

Aluno 2 - Não sei

Aluno 3 - Eles são todos surdos

Aluno 4 - não falam e não escutam

Aluno 5 - É ser mudinho, falar por gestos

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - É uma coisa triste

Aluno 7 - Uma doença que deixa a pessoa sem poder fazer as coisas

Aluno 8 - É não saber falar, nem escutar, é muito ruim.

Aluno 9 - Não sei, o que é deficiente

Aluno 10 - Não entendo

Aluno 11 - Deficiente é não poder conversar

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - Eles tem problemas para falar

Aluno 13 - Não sei

Aluno 14 - Eles são todos surdos é uma coisa triste

Aluno 15 - Não sei

Aluno 16 - é não poder fazer nada, é uma doença ruim

Aluno 17 - Não sei.

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - São iguais a Bruna

Aluno 2 - não escutam e falam diferente

Aluno 3 - eles tem dificuldade para fazer a lição

Aluno 4 - não conseguem falar e olham a gente falar

Aluno 5 - é difícil de entender o que eles falam

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - é não conseguir andar

Aluno 7 - é ser diferente

Aluno 8 - É uma coisa triste, porque não pode falar

Aluno 9 - Para mim não é nada

Aluno 10 - Eles são surdos

Aluno 11 - Não sei

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - Não sei

Aluno 13 - é ser surdo

Aluno 14 - É uma doença ruim

Aluno 15 - Eles falam só com eles

Aluno 16 - é ruim

Aluno 17 - é não falar, não andar, não ver pra mim isso é ser deficiente.

A CRIANÇA DEFICIENTE PODE ESTUDAR?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - sim

Aluno 2 - sim

Aluno 3 - sim

Aluno 4 - sim

Aluno 5 - sim

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - sim

Aluno 7 - sim

Aluno 8 - sim

Aluno 9 - sim

Aluno 10 - sim

Aluno 11 - sim

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - sim

Aluno 13 - sim

Aluno 14 - sim

Aluno 15 - sim

Aluno 16 - não

Aluno 17 - sim

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - sim

Aluno 2 - sim

Aluno 3 - sim

Aluno 4 - sim

Aluno 5 - sim

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - sim

Aluno 7 - sim

Aluno 8 - sim

Aluno 9 - sim

Aluno 10 - sim

Aluno 11 - sim

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - sim

Aluno 13 - sim

Aluno 14 - não sei

Aluno 15 - sim

Aluno 16 - não pode

Aluno 17 - sim

POR QUE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - não sei

Aluno 2 - porque eles são bons

Aluno 3 - se a professora ensinar direitinho eles podem aprender a fazer a lição

Aluno 4 - eles são inteligentes

Aluno 5 - porque eles sabem da lição.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - eles podem, mas a professora tem que saber conversar com eles

Aluno 7 - porque sim

Aluno 8 - eles podem se melhorarem

Aluno 9 - porque eles podem aprender

Aluno 10 - não é porque eles são surdos que eles não podem estudar

Aluno 11 - porque todo mundo tem que estudar

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - eles podem aprender a falar com a gente

Aluno 13 - porque toda criança tem de estudar

Aluno 14 - eles aprendem é só a gente falar do jeito deles

Aluno 15 - as crianças precisam estudar

Aluno 16 - porque não

Aluno 17 - criança não pode ficar em casa, tem de vir para a escola.

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - elas são surdas mas eles podem aprender

Aluno 2 - porque eles sabem

Aluno 3 - porque sim

Aluno 4 - eles podem aprender

Aluno 5 - porque a gente fala e eles entendem

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - eles não falam, mas entendem tudo

Aluno 7 - porque sim

Aluno 8 - a professora explica e eles fazem a lição

Aluno 9 - porque eles são bons

Aluno 10 - se eles souberem falar eles podem estudar

Aluno 11 - porque eles podem aprender

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - porque eles são capazes

Aluno 13 - a professora disse que eles entendem tudo o que a gente fala

Aluno 14 - não sei

Aluno 15 - a professora disse que eles tem que vir na escola

Aluno 16 - porque não

Aluno 17 - porque eles podem estudar

O QUE VOCÊ ACHA DE ESTUDAR JUNTO COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

- Aluno 1 - é legal
- Aluno 2 - acho legal
- Aluno 3 - é bom
- Aluno 4 - eu acho bom
- Aluno 5 - agora eu acho bom

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

- Aluno 6 - acho legal
- Aluno 7 - acho legal
- Aluno 8 - acho legal
- Aluno 9 - acho bom
- Aluno 10 - Não tem nada demais
- Aluno 11 - eles são legais

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

- Aluno 12 - se a escola ajudar eu acho legal
- Aluno 13 - é legal
- Aluno 14 - acho legal
- Aluno 15 - é muito bom
- Aluno 16 - eu não gosto porque não entendo o que eles falam
- Aluno 17 - acho legal

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

- Aluno 1 - é legal
- Aluno 2 - é bom
- Aluno 3 - acho legal
- Aluno 4 - não tem problema nenhum
- Aluno 5 - é bom

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

- Aluno 6 - é jóia
- Aluno 7 - se ela for legal eu gosto quando ela é chata eu não gosto
- Aluno 8 - acho legal
- Aluno 9 - elas são legais
- Aluno 10 - é bom
- Aluno 11 - não acho ruim, porque eles são legais

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

- Aluno 12 - acho bacana
- Aluno 13 - acho legal
- Aluno 14 - eu acho ruim, porque ela é chata
- Aluno 15 - acho legal
- Aluno 16 - não gosto porque ela não fala com a gente
- Aluno 17 - é bom

POR QUE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - porque eu ajudo ele a fazer a lição

Aluno 2 - Por que eles são legais

Aluno 3 - porque eu gosto dele

Aluno 4 – Por que eles são legais

Aluno 5 - porque eles são legais

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - porque sim

Aluno 7 - porque as vezes ele é chato

Aluno 8 - porque eles são bons

Aluno 9 – porque eles brincam

Aluno 10 - porque eles são legais e fazem a lição

Aluno 11 - porque ele é divertido

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - porque eles são legais

Aluno 13 - porque sim

Aluno 14 –porque sim

Aluno 15 - porque as vezes eu ajudo ele a fazer a lição

Aluno 16 - porque é ruim

Aluno 17 - porque ele me dá salgadinho.

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 – porque eles ajudam a gente

Aluno 2 – acho legal por que elas são legais

Aluno 3 – porque gosto de ficar com ela

Aluno 4 – porque eu ajudo ele a fazer a lição

Aluno 5 – acho legal, estudar com a Bruna

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 – porque elas são legais

Aluno 7 – porque as vezes ela é chata

Aluno 8 – porque ela é legal

Aluno 9 – porque ela é minha colega

Aluno 10 – porque ela brinca comigo

Aluno 11 – porque eu sou amiga dela

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – porque eles ajudam a gente

Aluno 13 – porque elas são legais

Aluno 14 – porque ela é chata

Aluno 15 – porque elas gostam da gente

Aluno 16 – ela não fala com a gente

Aluno 17 – porque ela é legal

A SUA PROFESSORA FALA SOBRE DEFICIENTES NA CLASSE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - ela fala

Aluno 2 - Sim

Aluno 3 - sempre ela fala

Aluno 4 - Sim

Aluno 5 - Sim

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Sim

Aluno 7 - ela fala de vez em quando

Aluno 8 - Sim

Aluno 9 - Sim

Aluno 10 - Não fala pra não deixar eles tristes

Aluno 11 - Sim

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - Sim

Aluno 13 - Sim

Aluno 14 - Sim

Aluno 15 - sim

Aluno 16 - Sim

Aluno 17 - Sim

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - a professora também não fala nada sobre deficiente na sala, por causa que ela não gosta de falar disso pra gente

Aluno 2 - sim

Aluno 3 - a professora não fala nada, por que pode deixar a pessoa triste

Aluno 4 - a professora não fala nada

Aluno 5 - De vez em quando

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - ela fala

Aluno 7 - sim

Aluno 8 - de vez em quando

Aluno 9 - sim

Aluno 10 - sim

Aluno 11 - fala

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - sim

Aluno 13 - sim

Aluno 14 - sim

Aluno 15 - sim

Aluno 16 - não fala nada

Aluno 17 - sim

O QUE FALA?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - diz que temos que ser amigos

Aluno 2 - Fala que a gente deve ser amigo deles

Aluno 3 - Fala que tem que brincar com eles na escola.

Aluno 4 – Ela fala era para ser amigo deles.

Aluno 5 - fala, que não é para brigar e brincar com eles.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - que tem que ser amigo deles

Aluno 7 - tem que ajudar eles a fazer a lição

Aluno 8 - diz que é para ser colega deles, conversar com eles e ajudar quando eles precisar.

Aluno 9 – que é para ser legal com eles, porque eles são legais

Aluno 10 - Não fala*

Aluno 11 - diz para ajudar os meninos

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - ela diz que eles são normais

Aluno 13 - esqueci

Aluno 14 – que a gente tem que gostar dele ajudando a fazer lição.

Aluno 15 - que a gente deve fazer a lição para eles

Aluno 16 - que a gente tem que ser amigo deles

Aluno 17 - que a gente gosta deles

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 – não fala nada

Aluno 2 – a professora fala para brincar com elas, não bater não brigar, ser amigos.

Aluno 3 – não fala porque não quer ver elas tristes

Aluno 4 – não fala

Aluno 5 – que deve ser amigo e que tem que brincar.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 – não fala por que não quer

Aluno 7 – diz que é importante a gente ser amigo delas

Aluno 8 – diz que elas são legais

Aluno 9 – que não pode maltratar as pessoas

Aluno 10 – ser amigo das meninas surdas

Aluno 11 – pra gente ajudar elas na lição

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – ela é muito legal

Aluno 13 – que se a gente ser amigo delas Deus vai ser bom com a gente

Aluno 14 – não fala

Aluno 15 – que a gente tem de ser amigo e ajudar elas nas coisas

Aluno 16 – a professora diz que as meninas querem ser amigas

Aluno 17 – que elas são muito legais, só não sabem falar direito

O ALUNO DEFICIENTE PRECISA DE AJUDA DENTRO DA CLASSE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - sim

Aluno 2 - precisa sim

Aluno 3 - sim

Aluno 4 - sim

Aluno 5 - sim

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - As vezes eles precisam de ajuda na classe para fazer a lição

Aluno 7 - precisa sim

Aluno 8 - sim

Aluno 9 - sim

Aluno 10 - sim

Aluno 11 - As vezes sim

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - acho que não

Aluno 13 - precisa

Aluno 14 - sim

Aluno 15 - não

Aluno 16 - não precisa

Aluno 17 - não

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - sim

Aluno 2 - sim precisam

Aluno 3 - sim

Aluno 4 - precisa

Aluno 5 - sim

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - sim

Aluno 7 - sim

Aluno 8 - eles podem as vezes precisar de ajuda

Aluno 9 - sim elas precisam

Aluno 10 - sim

Aluno 11 - precisa sim

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - sim

Aluno 13 - não

Aluno 14 - acho que sim

Aluno 15 - depende

Aluno 16 - sim

Aluno 17 - não

QUE TIPO DE AJUDA?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Já ensinei duas vezes porque ele não estava conseguindo fazer uma coisa na aula.

Aluno 2 - A gente ajuda ele a fazer a lição e brinca com ele no recreio

Aluno 3 - Na hora de fazer a lição, a professora faz lição para ele.

Aluno 4 - A professora precisou juntar ele com os outros da sala, que não são deficientes, aí o Fábio olhava o caderno do outro e a professora falava com ele.

Aluno 5 - eu gosto de ajudar ele na classe na hora da lição porque sou amigo dele e entendo o que ele fala.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - ele precisa falar devagar para ele entender

Aluno 7 - ele tem que fazer a lição e não consegue

Aluno 8 - ele é surdo e não entende o que a gente fala para ele

Aluno 9 - se a gente conversar com ele, ajudar ele, ser amigo dele, a gente consegue fazer ele aprender

Aluno 10 - ele precisa ser ajudado na hora de fazer a lição

Aluno 11 - ele é surdo e mudo e não consegue fazer a lição

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - eles não sabem falar

Aluno 13 - na hora de fazer a lição a gente tem que ajudar

Aluno 14 - ele não entende

Aluno 15 - não precisa

Aluno 16 - não consegue falar com ninguém

Aluno 17 - não aprende nada, é surdo.

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - na hora de fazer a tarefa

Aluno 2 - se elas não souberem as coisas, a gente tem de ajudar

Aluno 3 - quando ela não entende alguma coisa

Aluno 4 - quando ela não souber de alguma coisa o colega ajuda, se machucar também ajuda

Aluno 5 - quando ela não sabe fazer a lição, a gente ajuda ela.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - na hora de fazer a tarefa

Aluno 7 - quando precisa fazer a lição na escola

Aluno 8 - quando ela não faz a lição

Aluno 9 - quando ele não souber de alguma coisa o colega ajuda

Aluno 10 - a professora deixa a gente ajudar na lição

Aluno 11 - na hora de fazer a tarefa

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - se ela entende a gente não ajuda, mas se ela não entende ela precisa aprender.

Aluno 13 - a lição é difícil e ela precisa de ajuda

Aluno 14 – não precisa.

Aluno 15 – ela precisa de ajuda na escola para fazer as continhas

Aluno 16 – na hora da lição

Aluno 17 – ela é surda e não entende

QUEM O AJUDA?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - eu a Larissa o Bruno e o Welton

Aluno 2 - eu as vezes ajudo ele a fazer a lição quando ele precisa

Aluno 3 - eu sou amigo dele e gosto de ajudar ele a fazer a lição

Aluno 4 – tem muita gente na classe que ajuda ele, o Welton principalmente

Aluno 5 - eu peço para a professora e a gente ajuda ele

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - eu gosto de ajudar eles

Aluno 7 - a professora faz a lição para ele porque ele é não pode escutar

Aluno 8 - eu e o Welton ajuda ele

Aluno 9 – a Larissa ajuda ele comigo

Aluno 10 - as meninas da minha classe ajudam ele, eu também ajudo

Aluno 11 - a professora ajuda ele, e nós também

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - eu, o Bruno, o Welton a Carol, e a professora

Aluno 13 - Eu ajudo

Aluno 14 – meus colegas, a professora e outras pessoas da escola

Aluno 15 - eu as vezes ajudo ele quando ele precisa

Aluno 16 - muita gente ajuda ele aqui na escola

Aluno 17 - a professora

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 – eu, a Luana, e a Gisele

Aluno 2 – o Felipe, a Marcinha, e eu de vez em quando

Aluno 3 – eu ajudo a fazer a lição na classe

Aluno 4 – eu também ajudo

Aluno 5 – O Gabriel, a Dona Rosana, e a tia

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 – muita gente gosta de ajudar ela, a Márcia, o Felipe, e o Gabriel

Aluno 7 – eu as professoras e a Luana

Aluno 8 – A Dona Rosa dá merenda para ela e a Luana.

Aluno 9 – eu e um monte de gente da classe

Aluno 10 – eu, quando eu vejo que ele precisa

Aluno 11 – próprio

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – a professora e os colegas delas

Aluno 13 – eu ajudo quando a professora pede, ela pede pra todo mundo

Aluno 14 – ela precisa de ajuda da professora mas a Luana também ajuda

Aluno 15 – eu ensino ela a fazer lição

Aluno 16 – a professora ajuda, a Luana também

Aluno 17 – a professora tem que ajudar mas tem umas meninas que também ajudam.

VOCÊ TEM OU TERIA AMIZADE COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - eu tenho

Aluno 2 - tenho

Aluno 3 - eu tenho com o Fabinho

Aluno 4 – eu tenho desde o começo das aulas

Aluno 5 - eu tenho

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - tenho com o Fábio e o Welton

Aluno 7 - eu tenho

Aluno 8 - tenho com os dois

Aluno 9 – eu tenho

Aluno 10 -eu tenho com o Welton

Aluno 11 - eu tenho

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - não , mas gostaria de ter

Aluno 13 - eu tenho

Aluno 14 - tenho

Aluno 15 - não

Aluno 16 - eu tenho

Aluno 17 - não

Grupo B

Aluno 1 - eu tenho

Aluno 2 - tenho

Aluno 3 - eu tenho com a Bruna

Aluno 4 – eu tenho desde o começo da escola

Aluno 5 - eu tenho

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - tenho com amizade com a Bruna

Aluno 7 - eu tenho

Aluno 8 - tenho

Aluno 9 – eu tenho com ela

Aluno 10 -eu tenho com a Bruna

Aluno 11 - eu tenho

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - não , mas gostaria de ter

Aluno 13 - eu tenho

Aluno 14 - tenho

Aluno 15 - não

Aluno 16 - eu não tenho

Aluno 17 - não

POR QUE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - porque eles são muito legais

Aluno 2 - porque ele não tem boca prá nada

Aluno 3 - . porque eles são legais

Aluno 4 – porque ele é legal

Aluno 5 - porque eles brincam comigo

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - porque eu gosto dele

Aluno 7 - porque eles são legal

Aluno 8 - porque eu gosto de brincar com eles

Aluno 9 – eles são legais

Aluno 10 - porque eles me ajudam

Aluno 11 -. porque eles brincam comigo

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - porque eles são legais

Aluno 13 - porque eles são legais

Aluno 14 – porque eles brincam comigo

Aluno 15 - porque eles brincam comigo

Aluno 16 - porque eles são mais ou menos

Aluno 17 - porque sim

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 – porque eles são legais

Aluno 2 – porque eles são legais

Aluno 3 – porque eles são legais

Aluno 4 – porque eles são legais e ajudam

Aluno 5 – porque eles são legais

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 – porque eles são legais

Aluno 7 – porque eles são legais

Aluno 8 – porque eles são legais e ajudam

Aluno 9 – brincar

Aluno 10 – porque eles são legais

Aluno 11 – porque eles são legais

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – e ajudam

Aluno 13 – porque eles são legais

Aluno 14 – porque elas são legais

- Aluno 15 – porque eles são legais
 Aluno 16 – porque eles são legais
 Aluno 17 – porque nunca falei com ela

VOCÊ JÁ BRINCOU COM UMA CRIANÇA DEFICIENTE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

- Aluno 1 - Sim, eu brinco de trepa-trepa, futebol na escola
 Aluno 2 - Eu brinco de trepa-trepa, pega-pega, O trepa-trepa, a gente tem que trepar, assim a gente fica correndo e um tá com ele, ele tem que pegar a gente se a gente trepar, ai ele não pode pegar a gente. . Na Educação Física a gente brinca de queimada chinesa
 Aluno 3 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio
 Aluno 4 – Sim, brinco na hora do recreio e no final da aula de pega-pega, esconde-esconde.
 Aluno 5 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

- Aluno 6 - Sim, eu brinco de trepa-trepa, futebol na escola
 Aluno 7 - Eu brinco de trepa-trepa, pega-pega, O trepa-trepa, a gente tem que trepar, assim a gente fica correndo e um tá com ele, ele tem que pegar a gente se a gente trepar, ai ele não pode pegar a gente. . Na Educação Física a gente brinca de queimada chinesa
 Aluno 8 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio
 Aluno 9 – Sim, brinco na hora do recreio e no final da aula de pega-pega, esconde-esconde.
 Aluno 10 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio
 Aluno 11 - Sim, eu brinco de trepa-trepa, futebol na escola

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

- Aluno 12 - Eu brinco de trepa-trepa, pega-pega, O trepa-trepa, a gente tem que trepar, assim a gente fica correndo e um tá com ele, ele tem que pegar a gente se a gente trepar, ai ele não pode pegar a gente. . Na Educação Física a gente brinca de queimada chinesa
 Aluno 13 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio
 Aluno 14 – Sim, brinco na hora do recreio e no final da aula de pega-pega, esconde-esconde.
 Aluno 15 - Sim. De pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, todo dia no recreio
 Aluno 16 - Sim, eu brinco de trepa-trepa, futebol na escola
 Aluno 17 - Eu brinco de trepa-trepa, pega-pega, O trepa-trepa, a gente tem que trepar, assim a gente fica correndo e um tá com ele, ele tem que pegar a gente se a gente trepar, ai ele não pode pegar a gente. . Na Educação Física a gente brinca de queimada chinesa

Grupo B

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - eu brinco com a Bruna de pega-pega, trepa-trepa, pula corda e jogar bola. Toda Terça e Quinta na aula de Educação Física. Quando não tem Educação Física, também brinca só na hora do recreio todo dia.

Aluno 2 – eu brinco todo dia, de escolinha, de esconde-esconde, e um monte de coisa, brinca na Educação Física, come com ela todo dia no recreio, reparte as coisas, no recreio brincam de boneca.

Aluno 3 – eu brinco de pega-pega, esconde-esconde, na Educação Física na hora do recreio O Gabriel (inspetor) não deixa correr.

Aluno 4 – nunca brinquei com um deficiente. porque eles só gostam de brincar com os outros mudos, com a gente eles não entendem.

Aluno 5 – já brinquei com ela de pique-rela, a gente corre, e o outro tem que relar na gente. Não brinca na Educação Física, fica fazendo o que a Professora manda, tem vez que ela manda a gente brincar de bola, jogar bola nas pecinhas, brincar de pular corda. Eu brinco mais ou menos com a Bruna.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - eu brinco com a Bruna de pega-pega, trepa-trepa, pula corda e jogar bola. Toda Terça e Quinta na aula de Educação Física. Quando não tem Educação Física, também brinca só na hora do recreio todo dia.

Aluno 7 – eu brinco todo dia, de escolinha, de esconde-esconde, e um monte de coisa, brinca na Educação Física, come com ela todo dia no recreio, reparte as coisas, no recreio brincam de boneca.

Aluno 8 – eu brinco de pega-pega, esconde-esconde, na Educação Física na hora do recreio O Gabriel (inspetor) não deixa correr.

Aluno 9 – nunca brinquei com um deficiente. porque eles só gostam de brincar com os outros mudos, com a gente eles não entendem.

Aluno 10 – já brinquei com ela de pique-rela, a gente corre, e o outro tem que relar na gente. Não brinca na Educação Física, fica fazendo o que a Professora manda, tem vez que ela manda a gente brincar de bola, jogar bola nas pecinhas, brincar de pular corda. Eu brinco mais ou menos com a Bruna.

Aluno 11 - eu brinco com a Bruna de pega-pega, trepa-trepa, pula corda e jogar bola. Toda Terça e Quinta na aula de Educação Física. Quando não tem Educação Física, também brinca só na hora do recreio todo dia.

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – eu brinco todo dia, de escolinha, de esconde-esconde, e um monte de coisa, brinca na Educação Física, come com ela todo dia no recreio, reparte as coisas, no recreio brincam de boneca.

Aluno 13 – eu brinco de pega-pega, esconde-esconde, na Educação Física na hora do recreio O Gabriel (inspetor) não deixa correr.

Aluno 14 – nunca brinquei com um deficiente. porque eles só gostam de brincar com os outros mudos, com a gente eles não entendem.

Aluno 15 – já brinquei com ela de pique-rela, a gente corre, e o outro tem que relar na gente. Não brinca na Educação Física, fica fazendo o que a Professora manda, tem vez

que ela manda a gente brincar de bola, jogar bola nas pecinhas, brincar de pular corda. Eu brinco mais ou menos com a Bruna.

Aluno 16 - eu brinco com a Bruna de pega-pega, trepa-trepa, pula corda e jogar bola. Toda Terça e Quinta na aula de Educação Física. Quando não tem Educação Física, também brinca só na hora do recreio todo dia.

Aluno 17 – eu brinco todo dia, de escolinha, de esconde-esconde, e um monte de coisa, brinca na Educação Física, come com ela todo dia no recreio, reparte as coisas, no recreio brincam de boneca.

O QUE ACHOU DE BRINCAR COM UM DEFICIENTE?

Grupo A

Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica

Aluno 1 - Legal, eu brinco no recreio, com o Fábio e o Welton já dei salgadinho pra eles.

Aluno 2 - É super legal brincar com eles. Na educação Física a gente brinca de queimada chinesa. Um fica com a bola, tem que queimar um o que for queimado tem que sentar no meio do pátio e se conseguir catar a bola fica livre de novo.

Aluno 3 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 4 – Legal, as meninas brincam com ele quando eu vou embora, na educação Física todos os meninos brincam juntos, as meninas vão para um lado, e os meninos para o outro, os meninos jogam futebol, as Meninas brincam das coisas que a professora dá, da corda joguinho, elas brincam de queimada, de vôlei.

Aluno 5 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 - Legal, eu brinco no recreio, com o Fábio e o Welton já dei salgadinho pra eles.

Aluno 7 - É super legal brincar com eles. Na educação Física a gente brinca de queimada chinesa. Um fica com a bola, tem que queimar um o que for queimado tem que sentar no meio do pátio e se conseguir catar a bola fica livre de novo.

Aluno 8 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 9 – Legal, as meninas brincam com ele quando eu vou embora, na educação Física todos os meninos brincam juntos, as meninas vão para um lado, e os meninos para o outro, os meninos jogam futebol, as Meninas brincam das coisas que a professora dá, da corda joguinho, elas brincam de queimada, de vôlei.

Aluno 10 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 11 - Legal, eu brinco no recreio, com o Fábio e o Welton já dei salgadinho pra eles.

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 - É super legal brincar com eles. Na educação Física a gente brinca de queimada chinesa. Um fica com a bola, tem que queimar um o que for queimado tem que sentar no meio do pátio e se conseguir catar a bola fica livre de novo.

Aluno 13 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 14 - Legal, as meninas brincam com ele quando eu vou embora, na educação Física todos os meninos brincam juntos, as meninas vão para um lado, e os meninos para o outro, os meninos jogam futebol, as Meninas brincam das coisas que a professora dá, da corda joguinho, elas brincam de queimada, de vôlei.

Aluno 15 - É legal, na Educação Física a gente brinca de bola, ele joga futebol, acho legal brincar com ele porque ele é bom.

Aluno 16 - Legal, eu brinco no recreio, com o Fábio e o Welton já dei salgadinho pra eles.

Aluno 17 - É super legal brincar com eles. Na educação Física a gente brinca de queimada chinesa. Um fica com a bola, tem que queimar um o que for queimado tem que sentar no meio do pátio e se conseguir catar a bola fica livre de novo.

Grupo B**Alunos selecionados por terem participado da entrevista diagnóstica**

Aluno 1 – acho legal brincar com ela, porque ela precisa de amigos muitos amigos.

Aluno 2 – acho legal brincar com elas, porque são assim legais, elas brincam, elas conversam.

Aluno 3 – acho legal brincar com a Bruna, porque ela é legal.

Aluno 4 – sem resposta

Aluno 5 – acho legal, acho bom.

Alunos selecionados por possuírem relações com o deficiente

Aluno 6 – acho legal brincar com ela, porque ela precisa de amigos muitos amigos.

Aluno 7 – acho legal brincar com elas, porque são assim legais, elas brincam, elas conversam.

Aluno 8 – acho legal brincar com a Bruna, porque ela é legal.

Aluno 9 – sem resposta

Aluno 10 – acho legal, acho bom.

Aluno 11 – acho legal brincar com ela, porque ela precisa de amigos muitos amigos.

Alunos selecionados por não possuírem relações com o deficiente

Aluno 12 – acho legal brincar com elas, porque são assim legais, elas brincam, elas conversam.

Aluno 13 – acho legal brincar com a Bruna, porque ela é legal.

Aluno 14 – sem resposta

Aluno 15 – acho legal, acho bom.

Aluno 16 – acho legal brincar com ela, porque ela precisa de amigos muitos amigos.

Aluno 17 – acho legal brincar com elas, porque são assim legais, elas brincam, elas conversam.