



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

**DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO: O QUE A FAMÍLIA
TEM A DIZER?**

Luana Zimmer Sarzi

Resumo:

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer, a partir da visão dos pais de alunos com necessidades especiais, como os projetos desenvolvidos no Centro de Educação Física e Desportos – CEFD, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, implicam no seu processo de inclusão em âmbito escolar. A investigação se deu a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (GIL, 2006). Posteriormente, a análise de dados seguiu-se em forma de análise de conteúdo (BARDIN, 2008), subdividindo-se nesse trabalho em três categorias: A família e o seu papel no desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais; A compreensão do conceito de inclusão; O papel dos projetos, para o desenvolvimento global e inclusão escolar dos alunos participantes. As falas, dos familiares, gravadas e transcritas foram analisadas sob aspectos teóricos com base em autores como: Staincack e Stainback (1999), Cool, Marcesi e Palacios (2004), Carvalho (2000, 2004 e 2008), Hekavei e Oliveira (2009), entre outros. A partir dos dados obtidos pode-se perceber que os projetos desenvolvidos na UFSM, na visão dos pais dos alunos participantes, vêm constituindo-se como espaços estimuladores e precursores do processo de inclusão social e escolar.

1. Introdução

A proposta de inclusão vem se difundindo em todo o mundo, levando os professores e demais profissionais da educação, a discutirem e buscarem formas de como restabelecer o sistema para atender aos desafios dessa realidade. Passando, dessa forma, a requerer dos membros da escola e também em âmbito familiar, uma postura e um compromisso efetivo com a educação das pessoas com necessidades especiais, assim como todas as outras, indiscriminadamente.

Pondera-se aqui a utilização de termos como **pessoas com necessidades especiais** a fim de abranger aquelas crianças consideradas com deficiência, seja ela, física, motora, sensorial e/ou intelectual. Do mesmo modo, o termo **pessoas com necessidades educacionais especiais** para considerar aquelas crianças que necessitam de alguma adaptação em âmbito

educacional, seja ela física, tecnológica, arquitetônica e/ou pedagógica a fim de efetivar o seu processo de ensino aprendizagem. A definição de termos acima, com base na Declaração de Salamanca (1994) cabe ser esclarecida, no que tange a identificar os sujeitos em foco de discussão na presente pesquisa, sem a estruturação de qualquer caracterização mais avançada que pudesse de alguma maneira causar constrangimentos e/ou estigmas.

Em meio à perspectiva de educação inclusiva, várias adaptações nos sistemas e métodos de ensino vêm sendo feitas diariamente, dentro e fora das salas de aula, abrangendo a todos os setores desse espaço educacional. Em consonância com essa ideia, têm-se as palavras de Freitas (2008, p.21):

Assim, a educação de discentes com necessidades Educacionais Especiais, seja no contexto do ensino regular, seja em formas de atendimento especializado, permite aos professores em atuação rever os referenciais teórico-metodológicos e os incentiva, face ao enfrentamento das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada.

Nesse sentido considera-se também a relevância de a família fazer parte desse contexto, dando o suporte e a base necessária para que essa educação inclusiva aconteça. Mas para isso, esse âmbito familiar deve estar atento a todas as alternativas de trabalho frente ao aluno com necessidades especiais, buscando junto aos professores a efetividade de sua aprendizagem.

Afirma-se isto, utilizando a percepção de Hekavei e Oliveira (2009) que colocam, com base em trabalhos que abordam a participação da família e a influência das primeiras interações no desenvolvimento as crianças. A necessidade de as intervenções direcionadas às crianças, especialmente daquelas com atraso de desenvolvimento, envolvem efetivamente a participação da família, com a finalidade de obter os mesmos ganhos satisfatórios em todas as áreas do desenvolvimento.

Contudo, o processo de inclusão demanda a estruturação de um âmbito maior do que somente o núcleo escolar. São muitos os fatores que podem vir a influenciar nesse processo, englobando as mais diversas práticas educativas e/ou espaços de motivação e potencialização de diferentes aprendizagens, promovendo um melhor desenvolvimento desse sujeito em diferentes aspectos, como a socialização, em âmbito motor, corporal, espacial e de linguagem.

O Projeto “Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência – 2ª fase”, posteriormente representado nesse trabalho pela sigla **P1**, está vinculado ao “Programa Piscina Alegre: Atividades Aquáticas para Pessoas com Deficiência”, desenvolvido pelo Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA) do

Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O projeto apresenta por objetivos: proporcionar atividades em meio líquido que estimulem o desenvolvimento motor global de bebês e crianças com deficiência, bem como sua adaptação ao meio líquido, estimulando as percepções táteis, visuais, auditivas e sinestésicas dos alunos, entre outros aspectos.

Já projeto “Dançando com as diferenças”, posteriormente representado pela sigla **P2**, apresenta como principais objetivos: oportunizar vivências de Dança às pessoas com deficiência física, englobando os princípios da Dança-Educação, da Dança-Terapia e da Dança-Arte, bem como, busca a melhora da autoestima e da autoimagem das pessoas com deficiência física, ativando a capacidade física em geral da criança e buscando a sua inclusão social.

Nesse sentido, tendo em vista a importância da família como o núcleo primeiro, envolvido no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com necessidades especiais. E, de esta proporcionar a estes a oportunidade de participação em diferentes espaços estimuladores (escola e projetos da UFSM) que possam ser explorados de maneira em que se favoreça esse processo inclusivo, trazendo múltiplas significações e aprendizagens através de distintas práticas pedagógicas, levantou-se para esse trabalho a seguinte problemática de pesquisa: Como os pais dos alunos participantes do projeto “Dançando com as diferenças” e “Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência – 2ª fase” desenvolvidos na UFSM vem percebendo a influência destes, no processo de inclusão de seus filhos em âmbito escolar?

Com base no exposto, teve-se por objetivo para essa pesquisa: Verificar, a partir da visão dos familiares, como os projetos desenvolvidos na UFSM, implicam no processo de inclusão dos alunos participantes em âmbito escolar.

Assim como, buscou-se compreender qual o entendimento dos familiares, acerca do conceito inclusão, considerando as experiências vivenciadas junto aos alunos; analisar a percepção desses acerca da importância de iniciativas como os projetos aqui referenciados, para desenvolvimento dos alunos. E, dessa forma, discutir os processos inclusivos enfocando importância do atrelamento entre a escola e outros espaços de estimulação e potencialização e diferentes aprendizagens.

2. Encaminhamentos metodológicos

A presente pesquisa partiu de uma perspectiva de cunho qualitativo. Nesse sentido, Bogdan & Biklen (1994) afirmam ser a investigação qualitativa, descritiva, caracterizada pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo, que incluem transcrição de entrevistas, registro de campo, vídeos e documentos, usando como métodos observação participante e a entrevista semiestruturada.

Quando pensamos em coletar dados e analisar os contextos sociais, como, por exemplo, a escola e a família, aos quais pertence determinado sujeito, torna-se relevante buscar um entendimento acerca de quais são estes contextos e qual a melhor forma de conseguir informações significativas sobre estes para realização do trabalho.

Então, para a realização da pesquisa estruturou-se como instrumento a entrevista parcialmente estruturada, que segundo Gil (2006, p.117) “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso.” Podemos chamar também este tipo de entrevista semiestruturada, já que temos disponíveis pontos relevantes aos quais precisamos conversar com o entrevistado. Com a afirmação de Gil (2006, p. 120), complementa-se “O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas”.

Em se tratando dos sujeitos de pesquisa, essa ocorreu junto à sete integrantes da família dos alunos participantes dos projetos, sendo quatro cuidadores dos alunos que participam do projeto “Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência que estão em fase de escolarização” (**P1**) e três cuidadores dos alunos que participam do projeto “Dançando com as Diferenças” (**P2**)

Para tanto, leva-se em conta o conceito de família como aqueles ditos responsáveis pelos alunos, podendo também ser aqui nomeados como familiar, pais ou cuidadores, pois não implica necessariamente ser o pai ou a mãe da criança e sim aquele que assume seus cuidados, suprindo suas necessidades básicas.

A participação da pesquisa ocorreu de forma voluntária, com os familiares que tive a possibilidade de entrar em contato. Como critério de categorização dos participantes, buscou-se aqueles familiares de alunos que estão, atualmente, frequentando o ensino fundamental, considerado fase inicial dos processos inclusivos na escola comum. Os participantes estão listados no quadro abaixo, representados pela letra **F** e numerados de acordo com a ordem cronológica em que ocorreram as entrevistas, os alunos pelos quais são responsáveis estão representados pela letra **A** e numerados de acordo com seus familiares, assim como o projeto de que participam as crianças, já estabelecidos pelas siglas **P1** e **P2**

| Familiar | Aluno | Sexo | Projeto que participa |
|-----------------|--------------|-------------|------------------------------|
| F1 | A1 | Masculino | P1 |
| F2 | A2 | Masculino | P1 |
| F3 | A3 | Masculino | P1 |
| F4 | A4 | Feminino | P1 |
| F5 | A5 | Feminino | P2 |
| F6 | A6 | Feminino | P2 |
| F7 | A7 | Masculino | P2 |

Quadro 1 – Classificação e siglas

Nesse sentido, posterior a coleta dos dados, buscou-se estruturar uma análise dos dados coletados a partir da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2008, p. 44) como sendo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadas (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas desta mensagem).

Bardin (2008) cita ainda que pertence a análise de conteúdo todas aquelas iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, constituam uma explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, de maneira a sistematizar quantitativa e/ou qualitativamente os dados a partir de categorias específicas, mas integrantes.

Diante disso, ressalta-se a importância de que foram considerados para análise, todos os pontos relevantes citados durante a entrevista, envolvendo o contexto escolar e familiar. Estabeleceu-se, portanto, um acordo de responsabilidade quanto à confidencialidade das informações, pois se trata da intimidade de um grupo social, o que é justificado pela utilização do Consentimento Livre e Esclarecido, utilizado para a realização da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se estruturar a análise a partir de pontos específicos que foram encontrados durante as entrevistas e que, serão discutidos aqui, com base em referenciais teóricos sobre as temáticas e, subdivididos em quatro categorias:

- A Família e o seu papel no desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais.
- A compreensão do conceito de inclusão.
- O papel dos projetos, P1 e P2, para o desenvolvimento global e inclusão escolar dos alunos participantes.

3. A Família e o seu papel no desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais.

Sopesando-se o fato de que o ambiente familiar é considerado a base para o desenvolvimento da criança tenha esta, necessidades especiais ou não, tem-se a importância de centrar-se na discussão desse aspecto, visto que, os sujeitos da presente pesquisa são os familiares dos alunos participantes dos dois projetos previamente caracterizados.

Coll; Marchesi; Palacios (2004) enfocam que a família começou a ter a devida atenção em estudos recentes, antes se destinava a educação de crianças com necessidades especiais, para os profissionais da saúde, como médicos e psicólogos, sendo o papel da família meramente instrumental, contribuindo com os programas estabelecidos por esses profissionais.

Contudo, a responsabilidade de ter na família uma pessoa com necessidades especiais, se sobressai no papel dos pais ou cuidadores, como agentes diretos no desenvolvimento desta, visto que, são responsáveis desde os cuidados mais básicos até o acesso dessa criança a outras formas de potencialização e estimulação para seu desenvolvimento.

O que se mostra perceptível na fala dos pais, quando trazem, de uma forma dialógica, durante a entrevista as maneiras que encontraram para que os alunos pudessem estar em constante desenvolvimento, alternativas que se buscou de forma que as dificuldades fossem minimizadas e as habilidades potencializadas e os alunos chegassem até os projetos, isso se mostra evidente na fala do **F3**, quando diz que:

*“[...] os medico disseram que o guri não tinha nada era normal, e a vó do **A3** que começou a dizer: “não esse guri não é normal, ele tem alguma coisa”. Daí que a gente foi procurando medico ali, daí começou os trabalhos dentro do hospital, daí foi que começou essas outras função. Começou a fisioterapia, a hidro e a fono, porque ele baba bastante, ai a gente conseguiu. Logo em seguida, a gente conseguiu a fono. Ai depois acho que a professora C. a fisio que conseguiu aqui, parece q foi ela, não tenho certeza, que conseguiu trazer pra cá.” (F3)*

Para tanto, ao se perceber os caminhos traçados para que esse aluno, assim como os demais, possam chegar a esses projetos e estar participando atualmente, requer que se tenha uma percepção acerca da importância distintos contextos e situações que os cuidadores de uma criança com necessidades especiais passam ao encarar esse desafio.

Segundo Coll; Marchesi; Palacios (2004), ter um filho configura-se como um dos acontecimentos mais vitais para um ser humano, e que, os laços afetivos e as emoções estabelecidas entre pais e filhos, acontecem de maneira muito intensa despertando nos cuidadores, em geral, determinadas expectativas de que os filhos sejam um reflexo ou mudança de sua própria vida.

Nesse sentido, quando o filho apresenta alguma dificuldade séria, desenvolve-se nos pais um sentimento de responsabilidade dobrada, pois os desafios a serem enfrentados, passam a ser maiores e particularmente mais difíceis.

Ao longo do desenvolvimento da criança, os pais terão de decidir sobre tratamentos médicos, escolha de profissionais e opções educativas. Em muitos momentos, sobretudo no início, vão sentir que não tem elementos de juízo suficientes para tomar decisões que possam ser definitivas para a evolução de seus filhos. [...] (COLL, MARCHESI; PALACIOS, 2004, P. 331)

O aumento da dedicação dos pais ou cuidadores, em geral, acontece de maneira significativa, ainda que, muitas crianças com necessidades especiais, requerem cuidados físicos, bem como, mais tempo de interação e estimulação através de jogos e estudos compartilhados.

Nesse sentido, ao compreender a relevância de se buscar desenvolver esses aspectos, nas crianças com necessidades especiais, os familiares dos alunos, cada um a sua forma, buscaram encontrar alternativas que viessem ao encontro do desenvolvimento desses, sendo que, encontraram nos projetos **P1** e **P2** possibilidades para esses alunos, isso se mostra perceptível na fala de **F5** quando diz que:

*“Nós ouvimos falar, de outras crianças que tão aqui, nós ouvimos falar e trouxemos a **A5** aqui. Por que um sonho dela era dançar, mas nós não sabíamos como é que ela iria dançar. Daí a gente descobriu o projeto, e falamos com a professora. A gente ficou sabendo que a responsável era essa professora, aí a gente veio até aqui no dia do ensaio e falou com ela, queríamos saber quais seriam as condições para a criança ser aceita no grupo”. (F5)*

Para tanto, Coll; Marchesi; Palacios (2004) trazem a importância da participação dessas crianças em programas de estimulação desde cedo, bem como, em atividades de lazer e o trabalho diferenciado e acompanhamento ao longo de sua escolarização.

4. A compreensão do conceito de inclusão.

“Ah, pra mim inclusão é ele poder participar de tudo, mas dentro das limitações dele né, ele participar de um jogo, ou de uma brincadeira, de um teatro, de tudo que as outras crianças fazem em uma escola, que ele possa fazer também. De uma dança, do jeito dele, mas que ele participe, pra mim inclusão é isso, não é só questão física né, “vamos fazer uma rampa”, não, acho que inclusão é muito mais do que isso”.
(F1)

Trazer a tona uma discussão acerca do que constitui um conceito tão plural como é a inclusão requer que possamos refletir acerca da simplicidade com que ela pode ser entendida, quando se pensa nas necessidades e oportunidades a serem apresentadas para um familiar de um aluno com necessidades especiais. Os relatos acima, de **F1**, evidenciam isso, quando percebe o desejo de que **A1** tenha acesso a aspectos que para muitos são simplórios, mas que, quando percebido no âmbito da inclusão, estão imersos em uma gama de debates teóricos e políticos.

As discussões acerca da escola inclusiva e da sociedade inclusiva vieram se constituindo historicamente segundo Carvalho (2004) baseada na constituição dos direitos humanos, embora essa prática ainda não conte com o consenso e unanimidade da sociedade em geral e dos profissionais que discutem a temática.

Frente a esses debates, tem-se como um dos documentos precursores, dessa prática a Declaração de Salamanca constituída em 1994, na Espanha, discutida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que expôs a situação da pessoa com deficiência. Esse documento preconiza a prática educativa inclusiva, de maneira a defender os direitos humanos das pessoas com necessidades educativas especiais.

Esses aspectos evidenciam-se na Declaração de Salamanca (1994, p.61) através do entendimento de que frente aos processos educativos a

(...) inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

A conferência objetivou realizar uma promoção de uma Educação para Todos, buscando analisar quais as mudanças políticas, que seriam necessárias a fim de favorecer uma educação integradora, onde as escolas atenderiam todas as crianças indiscriminadamente.

Assim, essa declaração (1994, p.17) assinala que:

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Diante desta tendência as instituições escolares passam a ter a consciência de que uma educação inclusiva implica mudanças e um repensar das práticas educativas, bem como, das alternativas de trabalho frente a essa perspectiva. Diante dessas mudanças, o Brasil apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96, que em seu capítulo V, Art. 58, da Educação Especial, que diz: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Mais recentemente o Brasil vem adaptando-se a essa proposta, pautando-se na nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, promulgada em 2008, que traz a educação especial como uma modalidade de ensino que deve tangenciar todo o processo de escolarização das pessoas que possuem necessidades educacionais especiais, devendo estas, estarem incluídas na classe comum.

A Política Nacional de Educação Espacial (2008) traz a concepção de que o movimento em prol da inclusão vem acontecendo mundialmente e é visto como uma batalha política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos, de estarem aprendendo sem nenhum tipo de ação discriminatória.

Essa forma de educação estabelece-se em meio aos alunos de maneira que através da interação, das trocas de experiências, da solidariedade e da maneira de perceber o outro, passam a se sentir agentes ativos de sua aprendizagem. Essa troca poderá proporcionar a todos um entendimento de cooperação e mutualidade, possibilitando a derrubada de barreiras para inclusão que são impostas por um sistema curricular, de certa forma, restrito às interações.

Contudo, o que se tem em legislação e debates teóricos, por vezes não vem se percebendo de forma efetiva na prática, o que se mostra evidente na fala de **F4** quando diz que:

“Posso falar? Eu sou contra a inclusão nos moldes em que está hoje, eu acredito que daqui uns anos, com as pessoas que estão sendo formadas hoje para trabalhar com a inclusão, estão sendo formadas com outra visão, talvez a coisa melhore, mas com as pessoas que estão trabalhando agora, são pessoas que se formaram a muitos anos

atrás, que não existia disciplinas condizentes com a inclusão, não sabem nem como fazer a inclusão, tá sendo assim, meio no “oba oba”. Então, como está, eu sou contra. Eu acredito que vá melhorar sim, por que eu acho assim que teoricamente, eu vejo uma coisa boa, na prática eu ainda não estou vendo. Pelo menos assim, nas, ela já esteve em duas escolas que ela esteve, a inclusão pra mim, foi mais uma exclusão do que uma inclusão.” (F4)

Stainback & Stainback (1999) deixam claro que a inclusão escolar visa criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam enquanto diferentes e trabalhem em uma relação de cooperação de forma mútua, contudo, não delineando a formação de uma falsa homogeneidade e sim enquanto reconhecimento do outro em suas especificidades.

Carvalho (2000, p.38) enfoca esses parâmetros definindo o conceito de inclusão a ser enfocado aqui, quando diz:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiência – que apresentem necessidades educativas especiais. A inclusão beneficia todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

A autora afirma que a inclusão pode favorecer não só o incluído, mas todos que com ele estabelecerem interações. Ela complementa a relevância do tema ao afirmar que além de uma escola inclusiva precisamos de um mundo inclusivo. Nesse sentido, Stainback & Stainback (1999) enfocam que o princípio da inclusão, não deve ser pensado somente para o aluno com deficiência, mas também a todos os demais, visto que, as questões desafiadoras que a escola vem enfrentando atualmente, não permitem aplicar um isolamento e/ou uma atenção direcionada unicamente a um público alvo específico. Sem considerar a diversidade não se terá um processo de inclusão efetivo.

Em consonância com os autores referidos acima, tem-se a fala de **F7**, quando versa sobre o que vem percebendo do processo de inclusão do aluno **A7**:

“A educadora disse que ele não é deficiente de cabeça, mas físico, ele não fica de fora, ele sempre participa em tudo na escola. Ele já está incluído, se dá bem com os colegas, os colegas ajudam ele. Nós, lá em casa também, construímos uma peça pra ele morar, e adaptamos todo o lugar pra que ele consiga se deslocar, fazer tudo sozinho, ter independência”. (A7)

Nesse sentido, a partir da fala de **F7**, pode-se inferir que a atuação voltada para o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais não se configura mais como uma atuação voltada unicamente à modalidade de ensino Educação Especial, sendo necessário ponderar-se a estruturação dos mais diferentes setores da comunidade escolar.

E, da mesma forma, buscando um atrelamento entre as diferentes áreas do conhecimento que permeiam esse espaço, bem como, de todas as pessoas que estão imersas nesses ambientes, abrangendo não somente o âmbito educacional, mas também o social em que não se busque unicamente entender esse sujeito enquanto pertencente desse espaço, mas que se possa compreendê-lo como agente do seu saber em meio ao 'todo', que constitui os espaços em que se encontra.

Mantoan e Prieto (2006) enfocam o fato de que, processo de implementação da Educação Inclusiva exige transformações no sistema educacional e redirecionamento das práticas educativas utilizadas visando maior qualidade de ensino para todos, indistintamente.

Carvalho (2008) traz a necessidade de a escola ressignificar o seu papel, transcendendo unicamente o pedagógico, mas também reconhecendo que esta soma em suas bases, aportes políticos e sociais, principalmente no que tange a função da diversidade e de características de seu alunado. Bem como, ponderando a complexidade das demandas oriunda dos contextos socioeconômicos, políticos e culturais.

As escolas precisam mudar e, talvez, o maior desafio seja levá-las à consciência da necessidade urgente da mudança para o que, como nos ensinou Habermas – devemos estimular as ações comunicativas entre os sujeitos que nela estão, permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações. (CARVALHO, 2008, p. 91)

Contudo, sabe-se que o espaço para ser inclusivo não implica unicamente na presença física dos sujeitos com necessidades especiais, e sim em redirecionar a intencionalidade educativa descentrando-a do rendimento escolar, centrando seu foco na estrutura de adaptações curriculares efetivas e a construção de atividades de aprendizagem condizentes com as diferenças individuais dos alunos.

Desse modo, tem-se ainda que grande parte dos processos inclusivos se edificam essencialmente nas relações dentro e fora da sala de aula, sendo missão dos profissionais que atuam na educação promover através do seu trabalho a qualificação destas, ampliando e enriquecendo as possibilidades de aprendizagem, e ainda, favorecendo a minimização das necessidades educacionais especiais dos alunos que as apresentam.

5. O papel dos projetos no desenvolvimento global e na inclusão escolar dos alunos participantes.

Pensar a importância de diferentes alternativas de trabalho junto à pessoa com necessidades especiais implica em buscar um melhor desenvolvimento desta, nos mais diferentes aspectos, dentre os quais se destacam os motores, cognitivos e sociais. Nesse sentido, pode-se pensar a dança, como um trabalho potencializador dentro desses âmbitos, sendo relevante quanto ao desenvolvimento da autonomia e de autoconfiança da criança.

Corroborando com essa afirmativa, tem-se as palavras de **F6**, que versam acerca da importância do projeto para o desenvolvimento da aluna **A6**

“Ela é amiga, de todo mundo, fez muitas amizades. [...] esse trabalho do projeto, é um trabalho muito bonito, é um trabalho que tem q ter muita dedicação e muito carinho com as crianças, por que, querendo ou não é difícil, por que eles vão crescendo, vão ficando gordinhos, ai é difícil pra colocar no transporte, eu vejo o esforço que aquelas meninas fazem e tudo pra elas, da pra ver que elas fazem com amor e dedicação, então é muito bonito o trabalho. E tem crianças que tem, por exemplo, a A6 é só limitação física, que envolve o caminhar, mas tem outros que já tem comprometido o cognitivo, é bem complicado, tem crianças com fralda, elas trocam, então não tem. [...] É muito mais que a dança, é uma família. A dança mostra que é possível. [...]. A A6 não conseguia nem sentar né, ela sentava com o tronco pra frente, e agora dança né, e muito bem”. (F6)

Nesse sentido, percebe-se que para **A7**, o projeto “Dançando com as Diferenças” (**P2**) configura-se com um espaço que propicia o seu desenvolvimento, uma vez que, objetiva proporcionar aos participantes, através da dança, um melhor desenvolvimento físico, quanto à força, equilíbrio e flexibilidade, bem como uma melhora de sua autoestima e autoimagem, proporcionando dessa forma, uma quebra de barreiras para a sua inclusão em âmbito social.

Enfocando a importância dessa prática para cadeirantes, Ferreira et. al (2002, p.26) enfoca que

A possibilidade de dançar sobre uma cadeira de rodas tem contribuído para mudanças sociais, tanto ampliando a participação das pessoas com deficiência na vida comunitária quanto mudando o significado que cadeira de rodas tem dentro de uma sociedade onde a princípio, tal cadeira era símbolo de imobilidade e incapacidade.

Ferreira et. al (2002), trazem a dança com cadeira de rodas, ainda como sendo um potencializador das atividades reflexas das crianças, auxiliando e qualificando a funcionalidade dos movimentos remanescentes desta, bem como, a sua mobilidade nos diferentes espaços.

Ao encontro do exposto acima, se tem a fala de **F5**, enfocando os aspectos em que **A5** desenvolveu durante sua participação no projeto:

“Desde que ela começou a praticar a dança sobre rodas, o movimento dela foi bem melhor por que ela tinha que se esforçar e como na cadeira de rodas era mais difícil, então esse grupo ai encachou certinho nas aptidões que ela tem, que é dançar, e a partir da dança ela desenvolveu tudo, todas as atividades, tanto escolares, como as atividades de casa assim, ela ficou mais, o desenvolvimento dela a gente percebeu que foi bem maior. E na questão da socialização também, ela conheceu mais pessoas sempre teve facilidade pra se adaptar em pessoas novas e aqui não foi diferente.”
(F5)

Para tanto, a partir desse relato pode-se aferir, com base em Ferreira et. al (2002), que a dança quando colocada em uma fronteira de possibilidades e impossibilidades, torna-se um *locus* de contato com a sociedade, um espaço através do qual as pessoas com necessidades especiais reivindicam o seu papel e participação em uma organização social que tende a excluí-los.

“A dança então é um dos lugares que permite aos deficientes se subjetivarem, pois eles se vêem na dança, não como pessoas deficientes à vista.” (FERREIRA et. al, 2002, p. 105). Então, ao dançar, tem-se nesse sujeito, a construção de uma identidade baseada na possibilidade, desfocada do estigma e do preconceito, mas edificada pela expressão corporal e na quebra de barreira atitudinais nos espaços em que frequenta.

A dança em cadeira de rodas tem permitido a esses sujeitos se fazerem autores de suas próprias identidades enquanto dançarinos sobre uma cadeira de rodas, isto os têm possibilitado não se perder na dispersão/ limitação sócio-corporal. (FERREIRA et. al, 2002, p. 110)

Tolocka & Verlengia (2006) trazem que a dança, configura-se para as pessoas com necessidades especiais, como uma forma de expressar e falar das injustiças sociais, geradas por pessoas que não sabem lidar com as diferenças. E que, a dança nesse caso, assume um papel de educação, visto que tem o compromisso de formar cidadãos críticos e conhecedores dos diferentes papéis sociais quanto ao reconhecimento das diferenças. Não estando mais

arraigada à hegemonia da perfeição corporal ou a padrões estéticos e sim, a heterogeneidade de corpos e saberes, bem como, de interesses e de maneiras de constituir as formas e alternativas de vida.

Corroborando com essa afirmativa, tem-se as palavras de **F7**, que versam acerca da importância do projeto para o desenvolvimento do aluno **A7**

“Ele evoluiu muito, ele passa para os outros tudo o que ele sabe fazer, ele passa pros outros o espetáculo que é a dança. Se tornou motivo de admiração, na escola também, as pessoas gostam dele, querem que ele participe das coisas, ele é goleiro e participa de projeto de música. A dança ajudou na coordenação motora dele e também na parte de autoestima. Depois da dança ele acredita mais nele e isso também acontece na escola”. (F7)

Esses aspectos tangenciam os fatores que permeiam uma sociedade que se diz inclusiva, agindo na derrubada de barreiras atitudinais buscando uma visualização das necessidades especiais, não pelo déficit e sim pelas possibilidades, desconstruindo a visão de homogeneidade entre as pessoas, passando a uma percepção arraigada no respeito às diferenças.

Omote (1999) traz que não se constitui uma sociedade inclusiva, ignorando a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Segundo esse autor, muitas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas, requerendo alternativas e oportunidades diferenciadas, que sejam equivalentes para as mais variadas pessoas.

Para tanto, tem-se a necessidade de realizar um trabalho que não se volte unicamente à visualização da deficiência como uma incapacidade, e sim partindo de contextos inclusivos em que se considerem todos os aspectos a serem desenvolvidos e potencializados em uma pessoa com necessidades especiais. A escola, a família e também, os projetos desenvolvidos na niversidade configuram-se como ambientes em que essas relações acontecem, sendo partes constituintes na implementação identitária dessas crianças com base em suas capacidades e não em seu déficit.

Em conseguinte, tem-se como o projeto de “Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência” (**P1**), que vem sendo trabalhado a partir da estimulação aquática, objetivando potencializar o desenvolvimento motor global de bebês e crianças com deficiência, qualificando as percepções táteis, visuais, auditivas, sinestésicas dos

alunos, bem como, desenvolver outros fatores que venham a aumentar a sua autoconfiança e autoestima.

Percebem-se os reflexos dos objetivos apresentados pelo projeto nas falas dos cuidadores, dos alunos participantes. Assim, tem-se o relato de **F4** acerca dos reflexos do projeto no desenvolvimento da aluna **A4**:

*“Na parte de sociabilização, melhorou muito. O descobrimento, para a **A4**, ela descobriu a questão da lateralidade aqui. Ela não tinha até hoje quem fizesse ela entender, hoje ela entende a relação espaço temporal também aprendeu aqui, não adiantava dizer pra **A4**, vem pra frente, vai pra trás, a gente dizia barriga e bunda, agora não precisa mais, isso logicamente influenciou lá na escola. a lateralidade, o espaço- temporal, o conhecimento do corpo. Isso obviamente que ia influenciar lá.*

Nesse sentido, entende-se a importância da estimulação essencial como fundamental no desenvolvimento da criança de zero aos três anos de idade, podendo prolongar ao longo dos anos quando necessário, trazendo reflexos significativos em toda a vida da criança, a fim de obter um melhor desenvolvimento global. Para isso, torna-se relevante um trabalho com base em atividades que favoreçam e enriqueçam o desenvolvimento físico, mental e social da criança.

Pueschel (1995) enfatiza a importância dessa prática de Estimulação Essencial desde o primeiro mês de vida da criança, tendo início já em casa, com os pais e/ou cuidadores sendo delegada à esses a tarefa de fazer uso dos momentos de amamentação, do banho ou da troca de fraldas, para dialogar com a criança e potencializar suas habilidades motoras, cognitivas e sensoriais, através do toque, do olfato, da fala entre outros.

Os seres humanos aprendem experimentando de várias formas. Eles experimentam os ambientes por meio dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), das interações recíprocas entre adultos e crianças e de ações e reações de movimento, sendo estas interações a base do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor de bebês e crianças. (WILLIG et. al, (n/d), p. 2)

Para tanto, tem-se a importância de uma estimulação essencial, como um trabalho indispensável, visto que esse período efetiva-se como o mais propício para o desenvolvimento humano, permitindo através da estimulação, que a criança atinja novas fases do desenvolvimento, visto que proporciona a ela novas experiências a partir da convivência com outras pessoas.

Esses fatores se refletem na fala de **F3**, acerca de quais aspectos no desenvolvimento de **A3** se modificaram após a sua participação no projeto.

O dia que ele tem trabalho aqui parece que ele tá muito mais feliz, ele fica mais faceiro. Pesquisadora: Ate na escola? Sim de manhã ele já levanta e já lembra que ele tem isso aqui, então né, ele tá se lembrando ele já fica mais faceiro também né. Pesquisadora: E assim, na questão da socialização, aqui ele está com outras crianças, na escola também, o senhor acha que o projeto ajuda na escola, nesse aspecto? Eu acho que sim, que ajuda. (F3)

Considera-se então, que o sujeito, em seus primeiros anos de vida, aprende e desenvolve-se a partir das suas percepções corporais, das pessoas e dos objetos que a rodeia. Sendo, dessa forma, fundamental para o seu autoconhecimento, enquanto ser único e social, visto que a partir desse contato com o outro é que a criança interioriza informações, atitudes e potencializa as mais diversas habilidades.

O processo evolutivo da cognição infantil, desde as etapas mais primitivas, sofre influência da realidade objetiva da ação da criança, bem como da história social agregada as suas aprendizagens e as constantes trocas comunicativas com o adulto, conduzindo a formação da linguagem infantil que vai gradualmente se transformando em uma maneira de organização simbólica da atividade psicológica superior humana. (D'AVILA, 2008, p. 56)

Sarzi & Camargo (2011) afirmam que, ao pensar na inclusão como orientadora da atuação junto às crianças com necessidades especiais, percebe-se a estimulação essencial como uma modalidade que contribui de forma significativa na preparação destes alunos para seu ingresso na escola comum.

Isso se evidencia, pois segundo Vitta (2010), quando proporcionada à criança, uma diversidade de atividades que venham a ser propulsoras do seu desenvolvimento global, acaba por ocasionar o aprimoramento de diversas habilidades e capacidades e conseqüentemente a diminuição de possíveis dificuldades, possibilitando dessa forma, a ampliação e qualificação de sua convivência e participação em âmbito social e educacional. O que se percebe nas palavras de **F1**, quando fala acerca da importância do projeto na inclusão escolar do aluno **A1**:

“O que eu percebo assim. É uma coisa que ele gosta essa coisa de movimentos do corpo assim, quando tem atividades no ginásio, que o pessoal faz aqui no ginásio, ele adora, ele ama, ele vibra. Então, ele estando feliz pra mim também é uma realização, mas eu acho que as maiores experiências elas vão acontecendo no dia a dia né, o retorno

que ele vai dando, as pequenas coisas que ele vai fazendo, é chutar uma bola, é segurar alguma coisa, é pequenas coisas, e isso reflete na escola, com os colegas, com a professora, que também ficam felizes com as conquistas dele”. (F1)

Em suma, o projeto “Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência” também se configura como um desses espaços potencializadores, visto que, trabalha com o corpo desse aluno, de maneira que esta possa se desenvolver de maneira mais autônoma, tornando-se agente de seus movimentos e de sua aprendizagem.

Esses aspectos vem estruturando um fator inclusivo de extrema relevância nos espaços escolares, uma vez que, se tornam fundamentais enquanto base para um trabalho específico voltado a aprendizagem do aluno com necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, englobando além dos aspectos físicos e motores, as formas de convívio dentro dos diferentes espaços como a socialização, as regras, os limites, entre outros. **F2** traz em sua fala esses fatores como relevantes para o processo de inclusão de **A2**

*“Bom, o **A2** melhorou assim acho que 100% né, por que quando ele chegou aqui ele não caminhava, ele era só no colo, ele babava bastante, até o jeito dele era mais tortinho assim, a cabecinha pra um lado, ele não tinha uma postura certa. E melhorou bastante a postura dele, o caminhar dele, a fala, tudo, as amizades, tudo, bem legal. [...] até pra ele conviver com outras crianças, é bem legal. Assim, esse momento de ele tentar de ele esperar a hora dele, de ele ter o horário para as coisas tudo isso aí, acho que é bem importante. [...] tem que dividir as coisas, aqui, e na escola isso aparece também, até a professora já disse”. (F2)*

Nesse sentido, a partir da percepção da fala dos pais dos alunos participantes do projeto, considera-se que a atividade aquática evidencia-se como um recurso efetivo, uma vez que, proporciona ao aluno uma liberdade motora, qualificando as suas relações sócio-emocionais e psíquicas desfocando a atenção dada somente ao déficit, centrando-a também na potencialidade.

Considerações finais

Para tanto, ao ponderar as distintas situações que os familiares entrevistados vem enfrentando na busca de um desenvolvimento dos alunos participantes dos projetos, mostra-se

necessário que se procure compreender a relevância de buscar distintas alternativas de melhora nos processos inclusivos desses dentro e fora da escola.

Quando essa pesquisa foi proposta com o intuito de compreender como os projetos (P1 e P2) desenvolvidos na UFSM, interferem no processo de inclusão dos alunos participantes, buscou-se compreender qual a concepção de inclusão dos familiares, a fim de que se partisse da realidade vivenciada pelos mesmos.

Nesse sentido, a partir das análises de suas falas pode-se compreender que os processos inclusivos que perpassam as relações educacionais e escolares também são constituídos nos diferentes espaços em que a pessoa com necessidades especiais convive e, dessa forma, são vivenciadas nas relações diárias com outros sujeitos e compreendidas de forma a contribuir com o desenvolvimento desse sujeito.

Logo, tem-se a importância dos familiares assumirem um papel ativo no desenvolvimento desses alunos, proporcionando a eles a oportunidade e acesso a essas distintas formas de estimulação, como os projetos aqui pesquisados. Frente a isso, os familiares assumem uma configuração, segundo Coll; Marchesi; Palacios (2004, p.339), de “protagonistas de seu processo de adaptação e de resposta às necessidades de seu filho”.

Nesse sentido mostra-se a relevância de dar voz a esses sujeitos que participam ativamente do processo de desenvolvimento dos alunos de maneira que, evidenciou-se a partir dessa pesquisa, que esses familiares são fundamentais no que se refere ao entendimento e compreensão das melhores alternativas de trabalho junto aos seus filhos, bem como, vivenciam os processos sociais e cognitivos relevantes para a sua inclusão escolar.

Em suma, partindo das análises realizadas dentro de cada categoria, e das falas dos familiares dos alunos participantes nos projetos (P1 e P2) desenvolvidos na UFSM, pode-se inferir que os dois projetos, configuram-se como espaços educacionais e estimuladores que se mostram precursores de um processo inclusivo de qualidade. Atuando, em muitas situações, como âmbitos complementares a escola, proporcionando melhor desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Referencias:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Ltda, Lisboa/ Portugal, 2008.

BORGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASILIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

D'AVILA, D. L. **A Prematuridade e o Extremo Baixo Peso como fator de risco ao Desenvolvimento Infantil**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: Reorganização do espaço pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COOL, C.; MAECHESI, A.; PALACIOS, J(org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. vol: 3 – 2. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, E. L.; FERREIRA, M. B. R.; FORTI, A. M. F. **Interfaces da dança para pessoas com deficiência**. Campinas: CBDCCR, 2002.

FREITAS, S. N. Sob à ótica da diversidade e da inclusão: Discutindo a prática educativa com alunos com dificuldades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2006.

HEKAVEI, T.; OLIVEIRA, J. P. (2009). **Evoluções motoras e linguísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva de mães**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. .vol.15 no.1 Marília : São Paulo

MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2006.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OREAL/ UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores**. *Rev. Bras. Educ. Espec.* Marília, v. 13, n.3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/rbee>. Acesso em: 28 de Julho de 2011.

PUESCHEL, S., **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SARZI, L. Z.; CAMARGO, R. G. **A potencialização do desenvolvimento através da estimulação essencial** Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 55/4 – 15/05/2011. Disponível em: <http://www.rieoei.org/expe/3822Gomes.pdf>. Acesso em: 22/08/2011

STAINBACK, S., STAINBACK, W. (org.) **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. pág. 407-413.

TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R(org). **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VITTA. Fabiana Cristina Frigieri. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. In: Cadernos de Pesquisa. vol.40 no.139 São Paulo, 2010.

WILLIG, R. M.; PALMA, L. E. et. al. **Estimulação essencial motora aquática para bebês e crianças com deficiência**. (n/d)