

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS:
POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA MENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ângela Kemel Zanella

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS:
POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA MENTAL**

por

Ângela Kemel Zanella

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alcione Munhóz

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada aprova a Dissertação de Mestrado:

**PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS:
POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
MENTAL**

elaborada por
Ângela Kemel Zanella

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Alcione Munhóz, Prof^a. Dr^a. (UFSM, RS)
(Presidente/Orientadora)

Sara Quenzer Matthiesen, Prof^a. Dr^a. (UNESP, Rio Claro, SP)

Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM, RS)

Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, Profa. Dra. (UFSM, RS)

Santa Maria, 23 de março de 2012.

“Tenho o direito de ser igual, quando a diferença me inferioriza. Tenho direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza.” Boaventura de Souza Santos.

Aos que me deram a VIDA, Marta Helena Kemel Zanella e Irineo Zanella,
a gratidão;

Àqueles que vieram junto à mim partilhar da alegria de sermos IRMÃOS
Andrisa e Andrigo Kemel Zanella, a FELICIDADE;

Àqueles que fazem do meu DOM a minha REALIZAÇÃO, a eterna certeza de que foi
de CORAÇÃO;

Alunos e pacientes que direcionaram meu olhar para a DIVERSIDADE.

AGRADECIMENTOS

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” Cora Coralina.

Dos maiores ensinamentos que tive em toda a minha vida, foi o de valorizar aqueles que transformaram os meus sonhos em realidade e agradecer a eles, que, de uma forma ou outra, me ensinaram a ser a MULHER e a PROFISSIONAL que hoje sou. Por isso, só me resta agradecer por fazerem da minha vida, a minha alegria e razão de viver e por me darem exemplos a seguir.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus, meu fiel companheiro, durante toda esta caminhada, fortalecendo a minha fé, guiando meus passos e reforçando a minha certeza da existência de uma força maior, propulsora capaz de mover montanhas.

Agradeço a Ele também, por ter me dado a oportunidade de nascer de duas pessoas muito importantes com grandes histórias de vida, exemplos que seguirei durante toda a minha existência, meus pais Irineo e Marta Zanella. Obrigada pelo apoio, o incentivo, pela oportunidade de estudar e chegar onde estou e onde um dia estarei. Mas obrigada, principalmente, pela educação, pelos valores morais e pela família que constituímos, base da minha estrutura.

Dos meus pais, tive a oportunidade de ganhar dois irmãos maravilhosos companheiros de toda a vida, fortaleza para todos os meus dias. À Andrisa Kemel Zanella, agradeço pelas ‘coorientações’, durante a realização deste trabalho, pelas leituras, pelos puxões de orelha e incentivo quando fraquejei. Tu és o meu exemplo de profissional e mulher, seguirei teus passos independente de onde você almejar chegar. Já ao meu companheiro desde nossa concepção, meu irmão gêmeo, Andriago Kemel Zanella, agradeço pela companhia, pelo carinho, pela lealdade e por me mostrar que ninguém vive sozinho e como é importante termos outras pessoas ao nosso redor.

À Prof^a. Dr^a. Maria Alcione Munhóz, pela oportunidade de ingressar no mestrado, mas também pelo seu exemplo como mulher, profissional e amiga.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Sara Quenzer Matthiesen e Marcia Lise Lunardi Lazzarin pelas contribuições à este trabalho e pela disponibilidade de tirarem um tempo de suas inúmeras tarefas para avaliá-lo.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Ao PPGE/UFSM pelos conhecimentos, pela troca de experiências e pela aquisição de novos olhares para a Educação.

Aos colegas do mestrado, em especial ao Valmôr Scott Júnior, pela amizade, companheirismo, pelas viagens e pelos momentos de expectativa, angústia e de muita reflexão durante esses dois anos.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann por ter me acolhido e recebido este estudo de braços abertos.

Aos sujeitos da pesquisa, imprescindíveis para a concretização do que se encontra descrito nas próximas páginas, por me tornarem mais humana, mais alegre e, principalmente, por me mostrarem que a vida tem sentido em suas mais variadas formas.

Às crianças com Deficiência Mental, a quem este estudo foi dedicado, por mostrar que a diferença se faz presente em suas mais variadas formas, onde o sorriso estampado no rosto é sua característica principal.

À professora Dr^a. Luciana Erina Palma, orientadora do meu trabalho de conclusão do curso de Educação Física e, também coordenadora do Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada, NAEFA/CEFD/UFSM, por ter me aberto as portas para minha trajetória com este universo de pluralidades e pelas inúmeras experiências que lá dentro vivi.

Aos amigos Diego, Daiane, Tia Nice e Tio Moacyr (*in memoriam*) por nossa amizade ser abençoada por Jesus e reafirmada a cada dia, nos momentos bons e ruins. E à minha querida Martinha, pelos inúmeros momentos que passamos juntas, pelas conversas e troca de idéias, pelas confidências e pelo seu exemplo de garra e coragem perante a vida.

E aos demais que não foram citados aqui e que também fizeram parte deste caminho, pois são muitos, também deixo aqui meus sinceros agradecimentos, creio que cada um de vocês sabe da sua importância e da diferença que fazem em minha vida.

Muito Obrigada!



ABRIGA-ME DEBAIXO DAS ESTRELAS....

Sabes...

O céu é um enorme guarda-chuva com buracos...
Só que é tão grande, tão grande, que continua quando lhe chegamos ao fim.

Mesmo em bicos de pés,
não consigo tocar nos seus buracos de luz
a que chamam estrelas,
e o meu corpo é demasiado fraco
para segurar sozinho este guarda-chuva que cobre o mundo.

Mas o desejo de tocar as estrelas embebe-me os sentidos.
Sonho com o desafio da viagem,
com as aventuras do caminho
e com a vertigem da chegada...

Sonho...

E pergunto-me se são as estrelas que estão longe
ou o meu braço é que ficou curto;
se a distância das estrelas está certa
e o alcance do meu braço
- tal como o meu desejo – errado...

Mas lembro-me

De que quando corri pelos relvados,
quando subi as árvores ou joguei a bola,
nunca senti o meu corpo pequeno.
Quando compartilhei a merenda contigo,
quando o jogo nos fez rir até chorar,
quando te convidei e tu aceitaste,
quando aprendemos juntos,
quando te ajudei a levantar no chão,
nunca me senti pequeno.
Senti mesmo e, muitas vezes,
que chegava aos buracos do céu...

Sei que a minha dimensão é das coisas que me estão próximas,
é a comunhão do instante, o êxtase do momento.
Vivo a alegria do presente, o aroma fugaz do que é sensível
e a simplicidade sublime da amizade desinteressada.

Por isso sei que somos irmãos
quando me perguntas se tenho frio,
abres o guarda-chuva,
pões a mão no meu ombro
e o teu sorriso traz as estrelas para a ponta dos dedos.

(David Rodrigues, 2003)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

AUTORA: ÂNGELA KEMEL ZANELLA
ORIENTADORA: MARIA ALCIONE MUNHÓZ
Data e local de Defesa: Santa Maria, 23 de março de 2012.

O estudo foi inserido na linha de pesquisa em Educação Especial teve por objetivo investigar a contribuição de aulas com as Práticas Corporais Alternativas à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com deficiência mental. O mesmo caracterizou-se por uma pesquisa de multicasos de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, o qual contou com três alunos com deficiência mental, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Santa Maria, RS, no período de setembro a dezembro de 2011. A escola escolhida pertence à região leste de Santa Maria, RS, no qual foram sorteados, conforme os critérios de inclusão, os sujeitos da pesquisa: Âgata, Topázio e Esmeralda. Foram realizadas duas intervenções semanais por aluno, além de uma hora de observação em sala de aula, com cada sujeito da pesquisa. Como instrumentos foram utilizados: ficha de identificação do aluno, pareceres descritivos feitos pela pesquisadora ao final de cada intervenção, diário de campo que coletou informações das observações nas aulas de Educação Física, conversas com diretores, professores e pais dos alunos e parecer descritivo dos professores desses alunos feitos no primeiro e último dia das intervenções. As primeiras impressões sobre a escola e o contexto dos sujeitos deste estudo deixaram a pesquisadora preocupada. Como modificar essa realidade? Seria possível, realizar o estudo e observar algum tipo de melhora cognitiva e motora? Os resultados foram divididos em três grandes subtítulos “Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência mental a partir das PCAs: elementos facilitadores da aquisição das funções psicológicas superiores”; “Contribuições à imagem corporal e aos aspectos comunicativos dos sujeitos estudados”; “Aquisição de funções psicológicas superiores do aluno com Deficiência Mental: possibilidades a partir da teoria sócio-interacionista de Levy S. Vygotsky”. Embora seja um trabalho novo, sem muitos estudos e aprofundamentos, este trabalho é mais um estudo que reforça este novo paradigma dentro do contexto escolar, no qual revela que é possível obter avanços e ser mais uma possibilidade no universo do aluno com Deficiência Mental. As PCAs podem ser ferramentas diferenciais de promoção da inclusão e da inserção dos alunos com DM na sala de aula e também na sociedade. O desenvolvimento e a aprendizagem destes depende da estreita ligação entre professor e aluno, metas e tarefas, linguagem e signos, escola e comunidade.

Palavras-chave: Práticas Corporais Alternativas. Deficiência Mental. Aspectos Comunicativos. Imagem corporal. Vygotsky.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Pós-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

ALTERNATIVE CORPORAL PRACTICES: POSSIBILITIES IN THE UNIVERSE OF A MENTALLY DISABLED STUDENT

AUTHOR: ÂNGELA KEMEL ZANELLA

ADVISOR: MARIA ALCIONE MUNHÓZ

Date and Local: Santa Maria, March, 23rd, 2012.

Inserted into the line of research in Special Education, this work aims at investigating the contribution of Alternative Corporal Practice classes to its learning and development of mentally disabled students. It was characterized by a multicase study of descriptive nature and qualitative approach, which included three students with mental disability, enrolled in regular classes in Elementary School, Municipal School from Santa Maria, RS, from September to December of 2011. The school chosen for this research belongs to the east region of Santa Maria, and the subjects of this research were selected according to the inclusion criteria: Agate, Topaz and Emerald. Two weekly interventions were realized with each student, besides one hour of observation in the classroom, with each subject from the research. The instruments used were: the identification sheet from each student, descriptive opinion made by the researcher in the end of each intervention, field journal which collected information from the observations in the Physical Education classes, talking to the students' principal, teachers and parents, and descriptive opinion made by the student's teachers, carried out in the first and the last day of the interventions. The first impressions about the school and the context of the subjects made the researcher worried. How can we change this reality? Would it be possible to realize the study and observe some kind of cognitive and motor improvement? The results were divided into three subtitles: "Learning and Development of a Mentally Disabled student from ACPs: elements that facilitate the acquisition of higher psychological functions"; "Contributions to Corporal Image and to communicative aspects from the study's subjects"; "Acquisition of higher psychological functions of the mentally disabled student: possibilities from the Social-Interaction theory of Levy S. Vygotsky". Although this work has some new topics, with few studies and insights, it is a study that reinforces this new paradigm within the school context, which reveals that is possible to make progress in this field, being one more possibility in the universe of a mentally disabled student. The ACPs can be differential tools to promote inclusion and integration of MD students in the classroom and in the society. The development and learning of these students depends on the deep connection between student and teacher, goals and tasks, language and signs, school and community.

Key-words: Alternative Corporal Practices; Mental Disability; Communicative Aspects; Corporal Image; Vygotsky.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representações do Yin e Yang.....	133
Tabela 2 – Quadro explicativo de Zang Fu	35
Tabela 3 – Diagnóstico, classificação e sistemas de apoio do DM	60
Tabela 4 – Escolas e número de alunos com DM matriculados.....	79

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TAO, REPRESENTAÇÃO DO YIN E YANG.	34
FIGURA 2 - CICLOS DE GERAÇÃO, DOMINÂNCIA E CONTRA-DOMINÂNCIA DOS 5 ELEMENTOS	36
FIGURA 3 - MAPA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DM MATRICULADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SANTA MARIA,RS.....	77
FIGURA 4 - MAPA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS 10 ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS COM DM.....	79

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de identificação do aluno.....	122
Anexo II – Parecer descritivo	125
Anexo III – Diário de campo	126
Anexo IV – Parecer descritivo dos professores	127
Anexo V - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	128
Anexo VI – Conteúdo programático da psicomotricidade	131
Anexo VII – Tabela de óleos essenciais, aplicações e propriedades.....	133
Anexo VIII – Espectro solar, cores e aplicações	134
Anexo IX – Os sete chakras e suas respectivas cores da cromoterapia.....	135
Anexo X – Gráficos de reflexologia	136
Anexo XI – Mapa das regiões administrativas de Santa Maria	137

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 OLHAR INTROSPECTIVO AO CORPO: A VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DIFERENCIADAS.....	18
1.1 Meus primeiros passos.....	18
1.2 A construção de uma proposta diferenciada.....	24
2 A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ TEÓRICA BASILAR AO ESTUDO... ..	27
2.1 Elementos constituintes da Educação Física: O corpo, as PCAs e suas contribuições.....	27
2.1.1 O corpo deficiente: retrospectiva histórica	27
2.1.2 Conhecendo as Práticas Corporais Alternativas	37
2.2 Educação Especial e Educação Física: duas esferas que confluíram caminhos	51
2.2.1 Contribuições da Educação Especial para a Educação Física Adaptada (EFA).....	51
2.3 Teorizações acerca da Deficiência Mental	57
2.3.1 A deficiência mental	57
2.3.2 A comunicação e a imagem corporal do aluno com deficiência mental ...	60
2.3.3 O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência mental a partir da Teoria de Vygotsky	64
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	69
3.1.1 Grupo de estudos:	71
3.1.2 Seleção e identificação dos sujeitos	71
3.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos participantes	71
3.2 Instrumentos metodológicos	71
3.3 Procedimentos metodológicos	72
3.4 Análise dos dados	74
4 O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO ESTUDO	75
4.1 Panorama da Deficiência Mental na cidade de Santa Maria: encaminhamentos para a escolha da escola sorteada	75
4.2 O local para realização da pesquisa: a escola em questão.....	80
5. AS INFINITAS PARTES DE UM TODO	83

5.1 Os protagonistas deste estudo.....	83
5.2 Primeiras impressões sobre o contexto da sala de aula	87
6 REFLEXÕES ACERCA DO ESTUDO EM QUESTÃO	91
6.1 Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Mental a partir das PCAs: elementos facilitadores da aquisição das funções psicológicas superiores	91
6.2 Contribuições à imagem corporal e aos aspectos comunicativos dos sujeitos estudados.....	101
6.3 Aquisição de funções psicológicas superiores do aluno com deficiência mental: possibilidades a partir da teoria sócio-interacionista de Levy S. Vygotsky.....	104
7. DIANTE DO UNIVERSO DE PLURALIDADES: MINHAS CONSIDERAÇÕES ..	108
7.1 Minhas considerações finais	108
7.2 Encaminhamentos para aproximação dos professores de Educação Física às PCAs no trabalho com alunos com Deficiência Mental	110
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	120

APRESENTAÇÃO

Neste estudo, pretende-se apresentar uma proposta diferente a partir de um corpo que pensa diferente, um corpo singular, livre, sensível, forte, fraco, mas universal. Para isso é necessário romper com o velho discurso de performance, desempenho, belo, magro e padrão; experimentar novas possibilidades, valorizar a diferença entre os demais e criar sua identidade extrapolando os limites pré-determinados por ser um corpo deficiente. É deficiente porque não se encaixa nos padrões pré-definidos por uma sociedade que constrói rótulos e os identifica através deles, porém ser deficiente é encontrar, nas próprias limitações, novos desafios a serem ultrapassados.

Muito temos que caminhar à frente para construção de novos paradigmas sobre o corpo e suas multiplicidades. Por isso, durante minha formação acadêmica, busquei imergir meus olhares para o aprofundamento teórico e prático de uma perspectiva diferenciada, porém complementar aos demais conteúdos da Educação Física, onde encontrei as Práticas Corporais Alternativas (PCAs). Ciente das portas que se abriam a minha frente e com base nos meus trabalhos anteriores com pessoas com deficiência, refleti: por que não, proporcionar essas práticas às pessoas com Deficiência Mental (DM)?

A escolha por essa temática originou-se das minhas inquietações ao longo da minha formação no Curso de Educação Física Licenciatura e das inúmeras vivências corporais a partir da decisão de trilhar um caminho diferente do que me era proporcionado. Essa trajetória, eu apresento já no primeiro capítulo deste trabalho intitulado “Olhar introspectivo ao corpo: a vivência de experiências corporais diferenciadas”, em que faço uma retrospectiva dos fatos mais marcantes da minha vida que contribuíram para a criação de uma nova forma de olhar sobre o meu corpo e os demais. Ainda neste mesmo capítulo, uso toda essa perspectiva para justificar e apresentar o estudo realizado, onde aponto as intenções de pesquisa.

Já no segundo capítulo, “A construção da matriz teórica basilar do estudo”, faço através de três grandes subtítulos a teorização sobre os temas referentes à pesquisa, primordiais para a criação de estruturas sólidas e edificantes para as etapas seguintes. Entre os temas, destaco: “Elementos constituintes da Educação Física: o corpo, as PCAs e suas contribuições”, onde faço uma construção histórica do corpo deficiente, apresento a minha base teórica para compreensão do corpo a

partir da Medicina Tradicional Chinesa e, aliados a essa, apresento as Práticas Corporais Alternativas, dando ênfase especial àquelas que foram utilizadas durante o estudo. “Educação Especial e Educação Física: duas esferas que confluíram caminhos” apontam as contribuições de ambas as áreas para a criação de uma nova vertente dentro da Educação Física, a Educação Física Adaptada, voltada para pessoas com necessidades especiais, e, por fim, “Teorizações acerca da deficiência mental” onde trago os aspectos etiológicos, epidemiológicos e classificação da DM. Após apresento os aspectos inerentes à comunicação e à imagem corporal desta população e o desenvolvimento e aprendizagem a partir da Teoria Sócio-interacionista de Vygostky.

No terceiro capítulo, intitulado “Encaminhamentos Metodológicos do Estudo”, descrevo a trajetória metodológica que percorri ao longo desta pesquisa, onde utilizo estudos por mim já realizados anteriormente, para delinear a mesma. Exponho os autores que compõem o aporte metodológico escolhido para executá-la, bem como apresento os instrumentos e procedimentos metodológicos primordiais para a composição do banco de dados.

O quarto capítulo intitulado “O contexto de inserção do estudo” abrange o “Panorama da Deficiência Mental na cidade de Santa Maria: encaminhamentos para a escolha da escola sorteada” no qual aborda, através de um mapeamento de quem e quantas são as crianças matriculadas em classes regulares de ensino, em escolas da rede Municipal de Santa Maria, no Ensino Fundamental, apontando o caminho percorrido para chegar à escola onde a pesquisa foi realizada; e por fim apresenta “o local para a realização da pesquisa: a escola em questão.”

O capítulo cinco, intitulado “As infinitas partes de um todo” dividido em dois subitens que versa sobre “Os protagonistas do estudo” escolhidos conforme os critérios expostos no capítulo anterior, onde faço uma apresentação geral de suas características, gostos e preferências, bem como aspectos fundamentais à sua aprendizagem e desenvolvimento motor e cognitivo, além de apresentar minhas “Primeiras impressões sobre o contexto de sala de aula”.

No sexto capítulo “Reflexões acerca do estudo em questão: Possibilidades no universo do aluno com deficiência mental” trago a análise do que vivenciei e o relato da trajetória dos sujeitos do estudo a partir das intenções de pesquisa. Sendo assim construí três grandes subtítulos: “Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência mental a partir das PCAs: elementos facilitadores da aquisição das

funções psicológicas superiores”; “Contribuições à imagem corporal e aos aspectos comunicativos dos sujeitos estudados”; “Aquisição de funções psicológicas superiores do aluno com deficiência mental: possibilidades a partir da teoria sócio- -interacionista de Levy S. Vygotsky”.

No último capítulo, “Diante do Universo de Pluralidades: minhas considerações”, trago minhas reflexões ao fim deste trabalho, onde exponho o que encontrei com esta pesquisa, além de um olhar crítico-reflexivo sobre a escola, os professores e os paradigmas da deficiência mental. Aproveito ainda para apresentar “encaminhamentos para aproximação dos professores de Educação Física às PCAs no trabalho com alunos com deficiência mental” o qual aponto aos professores possíveis caminhos a serem seguidos, não de forma pronta e fechada, mas sim uma proposta de ampliar os olhares, ressignificar o corpo, as aulas de Educação Física e o que se pretende alcançar em sua trajetória docente.

Aos leitores deste estudo, desejo que façam uma leitura aberta, sem medo do que irão encontrar. O que proponho neste trabalho é justamente uma perspectiva do que construí ao longo dos anos com minhas experiências, portanto sintam-se à vontade para unir as suas junto as que aqui se fazem presentes.

1 OLHAR INTROSPECTIVO AO CORPO: A VIVENCIA DE EXPERIENCIAS CORPORAIS DIFERENCIADAS

1. 1 Meus primeiros passos...

Estudar em uma instituição federal, de renome nacional e internacional, sempre foi meu sonho. Iniciou-se com os meus pais e, por isso, esteve comigo desde o momento em que nasci. Minha preparação para entrar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) provém do exemplo de meu pai, docente desta instituição há mais de vinte anos, e, também, de meus primeiros passos na escola. Durante todo esse tempo, vivenciei o universo desta instituição, acompanhei seu crescimento e pude valorizar o conhecimento e suas contribuições para a sociedade.

Durante meus primeiros anos escolares, passei por diversas experiências que exploraram meu corpo, minhas potencialidades e, ao mesmo tempo, instigaram-me ao cuidado com o outro e à valorização da vida. Iniciaram-se lá, minhas primeiras reflexões sobre o corpo e as possibilidades de trabalho com ele. Essas experiências foram compostas por participações em peças teatrais, desfiles, apresentações em datas comemorativas e aulas de dança: tudo isso evidenciando o corpo e proporcionando a ele diferentes sensações, sentimentos e desafios.

A cada novo ano escolar, meu corpo experimentava diferentes experiências, todas elas contribuindo de forma significativa para o que hoje eu entendo sobre corpo e como o significo dentro de diversos contextos.

Além da minha vida escolar, outros lugares foram essenciais à construção dessas significações, em especial minha participação em um Centro de Tradição Gaúcha (CTG), em que, além de explorar a dança – modalidade que até hoje me constitui como pessoa e como corpo –, pude desenvolver habilidades sociais, tais como: desenvoltura, liderança e solidariedade. No CTG, iniciei minha participação como prenda¹, quando, mais tarde, a entidade à qual eu pertencia passou para a região que eu representava. Por fim, cheguei ao Concurso Estadual de Prendas.

¹ O termo Penda é usado pelo Tradicionalismo no Rio Grande do Sul para denominar "mulher gaúcha" (sentido figurativo).

Poderia me ser indagado: o que isso contribuiu para o meu corpo e de que forma minha história contribui à escrita desta dissertação? O fato é que estas vivências me possibilitaram conhecer melhor meu instrumento de trabalho, a forma como o corpo se expressa e como entra em contato com outros corpos.

Durante sete anos me envolvi com as atribuições de ser prenda de um CTG. Desenvolvi diversos projetos sociais que me proporcionaram dar os primeiros passos no trabalho com pessoas com deficiência. Eram atividades recreativas, de caráter filantrópico, mas que, no fundo, convergiam para tudo o que eu considerava mais importante acerca de constituir um corpo.

Em meados de 2005, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, realizando um grande sonho e projetando planos futuros à minha formação acadêmica.

Durante os quatro anos de graduação, tive acesso a diversas informações e conhecimentos que me fizeram questionar alguns motivos pelos quais nossas práticas de Educação Física estão tão voltadas à estética e ao desempenho do corpo. Esses motivos vinham de encontro às minhas reflexões e pensamentos sobre saúde, bem-estar e, em especial, ao corpo em si mesmo.

O universo da Educação Física tornou possível ampliar minha visão sobre o corpo e conhecer novas formas de atuação com ele. A significação até o momento, conhecida e voltada à técnica, ao adestramento corporal e ao desempenho, não era a mesma significação que eu havia formado desde meus primeiros anos escolares, em que o corpo era um instrumento constituído de memória, e que através de suas experiências seria possível explorar as diversas sensações e sentidos de modo agradável ou não.

O corpo é expressão da alma, reflexo dos diversos elementos que o constitui (fisiológicos, biológicos, emocionais, econômicos e psíquicos); ele é a conexão do que está dentro com o que está fora. O corpo, enfim, é a consequência do que dele é feito. Segundo Siqueira (2006), o corpo pode ser entendido como “conjunto que reúne pensamento e percepção, carne e abstrações, sem que esses elementos sejam dicotômicos entre si, mas entendidos em um contexto cultural” p.74.

Ainda na graduação em Educação Física, meus principais questionamentos concentravam-se no meu papel enquanto educadora e professora na escola e as oportunidades que eu proporcionaria aos alunos. Ainda permanecemos centralizados em conteúdos extremamente técnicos e focados no esporte,

construindo uma consciência esportiva desde os primeiros anos da escola. Exemplo disto é o fato da preferência das crianças ao jogo, especialmente, ao futebol.

O que me preocupa neste cenário, não é o fato das crianças quererem jogar, mas sim delas não compreenderem o processo necessário para realizar esta tarefa. Observo, ainda, que existe uma imensa dificuldade de pensar coletivamente e de agir de forma inclusiva, aceitando as diferenças de cada indivíduo.

Haveria algumas alternativas para modificar esta realidade? Existiriam práticas corporais que explorassem a cultura corporal de movimento de cada aluno e, ao mesmo tempo, contribuíssem para tornar a prática da Educação Física mais prazerosa, alegre e livre?

Foi a partir destas indagações, e dos princípios que estão por trás delas, que busquei complementar minha formação através de cursos diversos que visassem melhorar a qualidade de vida do indivíduo a partir de práticas corporais diferenciadas². Tal diferenciação pode ser expressa pela linguagem corporal e da capacidade de compreensão do corpo e de sua imagem. Dentre aqueles cursos, destaco os seguintes: aromaterapia, massagem terapêutica e reflexológica, eutonia, cromoterapia, acupuntura e auriculoterapia, dentre outros.

Em minha caminhada no curso de Educação Física, fui descobrindo as oportunidades que se abriam à minha frente, possibilitando-me vislumbrar novos horizontes profissionais e também aproximar meus pensamentos com os elementos práticos desse contexto, aliando saúde, educação e bem-estar.

Em uma dessas oportunidades foi que conheci as Práticas Corporais Alternativas (PCAs), através de uma dissertação de mestrado do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, São Paulo, intitulada “Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a formação em Educação Física”, de Auria de Oliveira Carneiro Coldebella. Ao realizar a leitura deste trabalho e compreender a forma como foi realizado, constatei, com imensa alegria, que o caminho para alcançar meus objetivos profissionais estava se abrindo à minha frente.

Naquele momento surgiram-me importantes questionamentos, afinal, o que são Práticas Corporais Alternativas? Para que servem? De que forma elas entram

² Caracterizo por práticas corporais diferenciadas, o conjunto de terapias, métodos e conteúdos que enfatizem o olhar para a experiência corporal, não apenas em seus elementos físicos, como também energéticos, sociais, emocionais e psicológicos.

em contato com a Educação Física? Recorri à revisão literária para encontrar respostas a estas questões.

Podemos dizer que PCAs são práticas que possibilitam o autoconhecimento através da execução de movimentos corporais que proporcionam o bem-estar, a consciência corporal, a sensibilidade e o desenvolvimento integral do indivíduo. Elas se afastam da obsessão pela performance técnica e esportiva e buscam uma visão global do indivíduo, em plena e constante transformação de seus aspectos físicos, espirituais e expressivos. Estas são atividades que se inclinam por caminhos distintos das práticas tradicionais, pois buscam a subjetividade, não enfatizam a competição, que se afastam do contexto educacional e se aproximam do panorama da saúde. São exemplos de PCAs: acupuntura, auriculoterapia, tui-ná e do-in³, cromoterapia⁴, massoterapia, aromaterapia e reflexologia⁵, yoga e eutonia⁶, musicoterapia e dançaterapia⁷, o método Rolfing de Ida Rolf⁸, dentre outros trabalhos tão difundidos de abordagem corporal e que buscam além das formas clássicas da educação do corpo, a re-educação e o desenvolvimento global do homem.

Com o desenvolvimento dos estudos científicos e quantitativos, base da filosofia ocidental e da concepção de mundo decorrente desta, concebeu-se um cientificismo característico de nossa cultura. A consolidação deste ocasionou uma visão reducionista, generalizada, em especial nos cursos da área da saúde. Na Educação Física, a maneira de pensar o corpo também foi afetada.

³ Técnicas da Medicina Tradicional Chinesa – Acupuntura: punção de agulhas em pontos correspondentes a órgãos e vísceras; Auriculoterapia inserção de agulhas ou sementes dentro do pavilhão auricular em áreas correspondentes do corpo humano; Tuiná: Massagem de acordo com os meridianos pertencentes à MTC; Do-in realização de exercícios respiratórios que visem à harmonização e reorganização do Yin e Yang.

⁴ Uso terapêutico das cores a partir da imposição de mãos, caneta de cromoterapia, cristais ou ambientação do local de trabalho.

⁵ Técnicas de massagem corporal – Massoterapia: massagem em uma ou mais partes do corpo. Aromaterapia: aplicação de óleos essenciais através de massagem, inalação, infusão ou banhos de imersão; Reflexologia: manobras de massagem nos microssistemas dos pés e mãos. Ver Capítulo 2 – Revisão de Literatura

⁶ Exercícios corporais que visam a harmonização dos sistemas energéticos e fisiológicos do corpo – Yoga: exercícios corporais e respiratórios que através de posições facilitam a meditação e fortalecem o controle das demais funções corporais concretas. Eutonia: exercícios corporais que visam ao equilíbrio tônico através de movimentos orgânicos, no qual o corpo trabalha como unidade. Ver Capítulo 2 – Revisão de Literatura

⁷ Musicoterapia: uso da música como elemento terapêutico de auxílio ao relaxamento e organização mental. Dançaterapia: a dança como elemento terapêutico de expressão corporal, autoconsciência e cinestesia. Ver Capítulo 2 – Revisão de Literatura

⁸ O Método Rolfing de Integração Estrutural é um processo terapêutico-educativo de re-estruturação corporal e educação do movimento.

Existem dificuldades para que as PCAs sejam reconhecidas cientificamente, pois se baseiam em aspectos qualitativos do ser humano, e sua fundamentação teórica é escassa e diferente dos modelos acadêmicos vigentes.

Somente pela ênfase a um corpo humano como físico, biológico, psíquico, comunicativo, expressivo, cultural, social e histórico, é que vislumbro nas PCAs a possibilidade de um trabalho que abarque os diferentes aspectos da natureza humana, que, no decorrer da história, foi trabalhada de forma fragmentada (COLDEBELLA, 2004). A partir deste conceito, compreendo que o contexto que envolve a realidade da escola e a comunidade que dela faz parte caracterizam um universo diversificado e, ao mesmo tempo, palco de pluralidades e perspectivas. São vários contrapontos: fatores sociais, econômicos, estilos e níveis de vida, bem como valores e princípios culturais que compõem este quebra-cabeça particular. Conhecer esta realidade, avaliar como ela intervém nas disciplinas e na cultura corporal de movimento dos alunos, auxilia-nos no processo de valorização e reflexão de uma educação atual que também é inclusiva.

Siqueira (2006) aponta que o corpo é um reflexo da cultura, das relações sociais que obedecem a um conjunto de protocolos decorrentes de uma determinada comunidade. Sendo assim, a Educação Física enquanto disciplina escolar, torna-se palco dessa cultura, uma vez que lida com o corpo, sua expressividade e toda a carga cultural instituída nesses corpos desde seus primeiros dias de vida.

Percebe-se, portanto, que existe a possibilidade de interagir com vários conteúdos na escola, construindo um currículo que abrange a maior parte das necessidades expostas anteriormente, promovendo, assim, uma nova ou diferente visão de corpo e uma consciência corporal àqueles que estão inseridos no cotidiano escolar.

Retornando à minha formação acadêmica, ainda em meu segundo semestre de faculdade, busquei participar do Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA), no qual passei a ter contato com pessoas com necessidades especiais (PNEs). Isto me proporcionou experiências muito gratificantes, justamente por se tratar de um grupo com o qual eu tinha uma grande afinidade. Meu primeiro contato com as atividades do NAEEFA foi no programa “Piscina Alegre”. Dois projetos em especial: Educação e Re-educação Motora Aquática para Pessoas com Deficiência e Estimulação Essencial Motora Aquática para bebês e crianças com

deficiência. Logo em seguida, ingressei nos projetos Atividades Lúdicas para alunos com necessidades especiais e natação: proporcionando aprendizagem para pessoas com deficiência. Ambos abriram caminhos para os meus primeiros momentos com as PCAs, através de atividades diversas que trouxeram bons resultados aos participantes.

Dentre as diversas deficiências que conheci, uma, em especial, chamou-me atenção pela dificuldade que encontrávamos em desenvolver atividades específicas no grupo: a paralisia cerebral (PC). Observei que nosso objetivo durante as intervenções realizadas na piscina visavam à busca de funcionalidade do indivíduo, e, sendo este o foco do trabalho, trabalhávamos apenas com o objetivo final, esquecendo-nos do processo.

Após minhas leituras sobre o assunto, pude analisar que não apenas a Educação Física, mas a maior parte dos profissionais que trabalha com este grupo também foca as ações no objetivo final. No entanto, acredito que mais importante do que chegar ao objetivo final é estimular o indivíduo a conhecer o processo, a conhecer seu corpo, suas possibilidades e potencialidades, para que os melhores resultados sejam alcançados, com fins a explorar o desenvolvimento sensório-cinestésico do corpo.

Por isso, desenvolvi como trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa que se preocupou muito mais com o processo do que com o objetivo final. Ela foi constituída pela interação das PCAs em aulas de Educação Física para crianças com PC, a partir da compreensão de que o corpo e o seu bem-estar possuem uma visão baseada na Medicina Tradicional Chinesa (MTC), cuja origem ou agravo da patologia física decorre de uma alteração emocional. Com a pesquisa, obtive diversos resultados, tais como melhora do esquema e imagem corporal das crianças, bem como seu relaxamento, além da melhor qualidade do sono, conforme relatado pelas mães e também percebido no decorrer das intervenções⁹.

Após este trabalho, e não tendo encontrado pesquisas semelhantes que discorrem sobre as PCAs em pessoas com deficiência, compreendi realmente a importância dessas práticas e a condição de um estudo inédito dentro do campo da Educação Física adaptada e mesmo dentro da Educação Especial. Por isso, decidi por este tema e seus problemas ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação

⁹ Apresentação de resultados no artigo “Práticas corporais alternativas: uma proposta de intervenção”, enviado à publicação na Revista Brasileira de Educação Especial.

em Educação da UFSM, Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial.

Depois de desenvolver um trabalho desafiador com crianças acometidas de paralisia cerebral, busquei ampliar os horizontes e proporcionar esta mesma experiência a alunos com deficiência mental e observar de que forma as PCAs podem contribuir para seu desenvolvimento.

1.2 A construção de uma proposta diferenciada...

Minha intenção de pesquisa foi compreender as contribuições das PCAs em crianças com deficiência mental, com fins a melhoria de seu desenvolvimento global¹⁰ e de seus processos de aprendizagem. Objetiva entender em que medida as PCAs, no contexto escolar das aulas de Educação Física, auxiliam os quadros da deficiência mental. Ou seja, o trabalho com as PCAs, bem como os programas de estimulação neuropsicomotora serão ferramentas observadas no desenvolvimento da criança dentro da escola, considerada a hipótese de que sejam também um caminho a ser construído a partir da ressignificação do corpo.

Quando trago para meus estudos as PCAs, tenho um motivo especial, imprescindível: esta é uma área da Educação Física que faz oposição ao adestramento corporal, ao desempenho e ao rendimento, significações clássicas da performance física. Portanto, busca-se uma situação de resistência ao disciplinamento corporal. As PCAs buscam a legitimação de uma possibilidade e oportunidade da educação corporal, centrando-se na avaliação e no entendimento do processo e não no objetivo ou meta finais.

A relevância deste contexto é construída a partir da necessidade de compreendermos o corpo humano em sua totalidade, aberto a experiências, à diferença e à inclusão. Entendo que os caminhos desbravados pelo desenvolvimento científico e tecnológico possibilitaram-nos uma quantidade extraordinária de descobertas para a sociedade, como a penicilina, as vacinas, o mapeamento do genoma humano, os transplantes, etc. Contudo, não é concebível

¹⁰ Caracterizo como desenvolvimento global do indivíduo os diversos aspectos da vida humana: motor, fisiológico, biológico, emocional, psíquico, comunicativo e afetivo.

que esqueçamos e até extingamos os conhecimentos milenares, transmitidos de geração a geração, ao longo da história.

Nossa pesquisa justifica-se pela contribuição que pode oferecer a áreas do conhecimento tão vitais como as que trabalham por melhorias no desenvolvimento de programas educacionais de trabalho, áreas que se abrem a novas possibilidades de atuação junto a alunos com deficiência mental nas atividades de Educação Física.

De acordo com os objetivos e etapas que constam na metodologia da nossa pesquisa, os avanços poderão se desdobrar em diferentes dimensões (científica, social, física, cultural, etc.). A reflexão dessa realidade e a pesquisa de novas alternativas de promoção da inclusão através das PCAs se tornarão muito produtivas, porque proporcionarão uma reflexão dos trabalhos hoje realizados, uma exposição das atuais dificuldades e anseios e uma construção de novas formas de intervir no processo educativo e corporal daqueles indivíduos.

Compreendendo este cenário e sabendo da importância de legitimarmos as PCAs e a inclusão nas aulas de Educação Física, por que não unir estas duas formas de trabalho com o corpo? Quais os reflexos desta união a essas pessoas? Que tipos de intervenções podem ser admitidas como ideais? Que contribuições as PCAs podem trazer às pessoas com Deficiência Mental? Estas são indagações que contemplam todo o eixo temático de nossa pesquisa e, por isso, a necessidade de desenvolvermos um estudo à compreensão destas e outras questões. Sendo assim, o problema de nossa pesquisa caracteriza-se por: “Que contribuição (ou contribuições) as aulas com PCAs trazem à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência mental?”

Portanto, nossa pesquisa objetivou:

- investigar a contribuição de aulas com as Práticas Corporais Alternativas à aprendizagem e ao desenvolvimento motor e cognitivo de alunos com deficiência mental.

Como ferramentas de auxílio à obtenção do objetivo acima descrito, definimos como objetivos específicos da pesquisa:

- compreender de que forma as PCAs contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos com deficiência mental, de modo a facilitar a aquisição das funções psicológicas superiores;

- analisar que contribuições as PCAs proporcionam aos alunos com deficiência mental no meio escolar, auxiliando no seu processo de desenvolvimento e na aprendizagem de aspectos relacionados à imagem corporal e à comunicação;
- planejar atividades tendo como referências as funções psicológicas superiores desejáveis para que o aluno com deficiência mental possa desempenhar com melhor facilidade sua comunicação, expressão, criatividade e atenção. Para tanto, nossa matriz teórica será os fundamentos da teoria sociointeracionista de Lev S. Vygotsky.

2 A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ TEÓRICA BASILAR AO ESTUDO...

2.1 Elementos constituintes da Educação Física: O corpo, as PCAs e suas contribuições

2.1.1 O corpo deficiente: retrospectiva histórica

Como já foi abordado anteriormente, este trabalho surge a partir da construção do significado de corpo para a pesquisadora. Da mesma forma, para que possamos entender como o corpo “deficiente” é visto e compreendido, faz-se necessária a elaboração de uma breve retrospectiva história de sua constituição.

Ao retrocedermos pelos anos da história da humanidade e buscarmos compreender a forma como o corpo era entendido, mergulhamos em um emaranhado de idéias cristãs ao seu redor. Consolidando-se como o centro do universo, detentor de um grande poder e de todo o saber, o Cristianismo pautou as relações sociais e monopolizou o conhecimento. Estudiosos e doutores da Idade Antiga eram, em sua maioria, santos da igreja Católica. Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, São Paulo, por exemplo, cristianizaram a visão de cisão corpo/mente pregada pelos filósofos da Antiguidade, como Platão e Aristóteles. Em decorrência disso, relacionou-se a alma a Deus e o corpo ao demônio (RODRIGUES *et. al.*, 2006).

Um corpo “anormal” nesse período histórico era tido como vítima das hierarquias de valores, uma vez que tal fato era proveniente de pecados e culpas dos pais que possuíam carmas ou mantinham pactos com o demônio. No entanto, caso o corpo viesse a sobreviver, ao completar cinco anos, o mesmo era submetido a uma série de testes sobre predominância lateral, dentre outras averiguações. Há indícios que os corpos “canhotos” ou com predominância lateral esquerda eram condenados à fogueira pela inquisição (RODRIGUES *et. al.*, 2006).

Com o passar dos tempos, os corpos “deficientes” eram presos em casas, vales e porões. Gozavam da proteção e guarda da Igreja, que mesmo os tendo como produto do demônio, recebiam desta a complacência da possibilidade da vida pela “salvação” da alma insana.

Com a queda do Império Romano no Oriente e a ascensão do Renascimento, assim como a sublevação do protestantismo a partir dos séculos XVII e XVIII, a ciência toma um novo rumo e faz grandes descobertas. Dentre elas que o Sol não girava em torno da Terra e a doença não representava castigo de Deus. Quebrava-se assim o paradigma da estigmatização do corpo divino e iniciavam-se as investigações sobre ele (COLDEBELLA, 2004).

Mais tarde, surgem os primeiros estudos sobre anatomia com a dissecação de corpos, quando é concebido que o corpo possui uma lógica mecânica. Foram através destas práticas que os primeiros estudos sem a influência da fé e da religião foram realizados, inaugurando uma nova perspectiva de conhecimento e entendimento sobre o corpo.

O universo científico organizou-se de modo a conhecer para informar, através desses estudos, a não influência da fé. Com o surgimento de novos estudiosos, muitas descobertas influenciaram de forma profunda o pensamento ocidental. Novos conhecimentos atraíram a atenção de René Descartes, que com a criação de seu método cartesiano, mudou o pensamento crítico do ocidente. A fragmentação dos problemas e conhecimento em seus componentes tornou possível descrever uma ordem lógica para os fatos e acontecimentos científicos.

Contudo, dirá Rodrigues,

uma ciência fundamentada na fragmentação humana, que pautou não somente a medicina, mas várias outras áreas do conhecimento também, apresenta erros evidentes oriundos do cartesianismo, pois esquece a matriz de um conceito holístico e complexo do ser humano. Essa visão holística dos seres vivos é recusada por essa concepção clássica da ciência, pois implica modificações transparentes em toda a conceituação unilateral em que está fundada e pela qual tem obtido resultados espetaculares (RODRIGUES et al., 2006, p.72).

O predomínio da visão e do método cartesiano resultou em uma atitude generalizada do reducionismo científico, presente em diversas áreas, entre elas a Física, a Biologia e a Educação Física, sendo esta a que mais sofreu influência: passou a pensar o corpo como máquina (SANTIN, 1992).

Tal fragmentação estendeu-se à sociedade que, por sua vez, passou a ser dividida por classe, raça, etnia, religião, dentre outras classificações. A crença nessa separação nos alienou da natureza e dos seres humanos, conseqüentemente nos diminuindo (CAPRA, 2001).

Renegar o corpo em sua totalidade, pensar as partes e constituir a melhora quantitativa do corpo, evidencia os aspectos basilares do cientificismo: a matéria (decomposta, medida, calculada e analisada). Se buscarmos novas compreensões sobre matéria, entenderemos que esta é energia, ou seja, é uma manifestação universal. Para Coldebella (2004) “é a energia ou vibração básica que constitui a todos” p.95.

Os atuais estudos sobre o corpo o concebem como uma forma mais complexa, ligada à psique, à alma, ao espírito e às regras sociais e culturais. Siqueira (2006) contempla: “O corpo é símbolo e significado, portador de mensagens, de atos físicos e psíquicos. Como produto social e paradigma de práticas culturais, nele a sociedade constrói significados e espelha-se” p.24.

O corpo deve ser entendido como uma unidade múltipla na qual transcende a fragmentação e o constitui como biológico, social e psicológico. Ele é único, dotado de memória, de cultura e de instituições que o transformam a partir de suas necessidades. Sendo assim, o corpo pode e deve ser entendido como diferente, uma vez que sua complexidade tamanha não aceita a ideia de que o mesmo é simples, fragmentado e irreversível.

O corpo deficiente difere da condição de normalidade constituída pela sociedade, desta forma, enfrenta barreiras em sua condição de diferença (PALMA & MEURER, 2007). Tais diferenças são oriundas não apenas dos significados que o mesmo recebe, mas também dos rótulos que o classificam como deficiente “o diferente”, uma vez que seu padrão, capacidade e potencialidade e limitação encontram-se, ou não, fora da padronização instituída. Comportamentos fora do padrão, destoantes e exacerbados, são instituídos em campos antagônicos com os da normalidade, os corpos são categorizados conforme seu comportamento e os problemas que causam à sociedade (TOMASINI, 2001).

Em concordância com Palma e Meurer (2007) existe a necessidade de uma compreensão de corpo em que não se deve focar a "deficiência-diferença", pois a partir do momento em que se percebe num corpo apenas suas marcas e "defeitos", o reduzimos a suas dificuldades, limitando ou, até mesmo, descartando as suas chances de viver como um ser humano.

Um indivíduo estigmatizado tende a ter oportunidades e chances de convívio social reduzidos, uma vez que a discriminação pode induzi-lo a escolher e se

relacionar apenas com pessoas que aceitem e compreendam seu problema ou então com seus iguais (TOMASSINI, 2001).

Todo o ser humano tem a função de pensar, agir e sentir, independente de sua posição social e econômica ou, então, biológica. As diferenças existentes compõem a pluralidade da vida, porém, o desrespeito para com essas propicia a seleção de indivíduos e a exclusão (ZOBOLI & BARRETO, 2005).

A mercantilização dos indivíduos, produto do sistema capitalista que nos rege nos dias atuais, atribui ao corpo funções e possibilidades como qualquer outro bem produzido pelo mercado. Em uma sociedade fundamentada no lucro, na competição e na produtividade, qual seria o valor dado ao corpo, em especial ao corpo “deficiente”?

O corpo hoje já passa por inúmeras transformações: as crianças não brincam mais nas ruas, não fabricam seus brinquedos e não se contentam com bonecas de pano e carrinhos de rolimã. Cada dia mais encontram-se enfiadas dentro de suas casas, frente à televisão, videogame ou computador. As experiências corporais destes indivíduos ficam, por sua vez, menores; conseqüentemente, as habilidades motoras básicas e essenciais ao desenvolvimento também tendem a ser menores.

E o corpo “deficiente”? E a criança com deficiência mental? Onde ficam? Quais são suas experiências corporais? Infelizmente, o estigma construído a sua volta, muitas vezes, as impede de ter acesso a diversas experiências de cunho corporal e social, jogando-as para um mundo à parte, não porque são incapazes, mas porque estigmatizadas têm seus direitos usurpados.

Sendo assim, o corpo “deficiente”, mesmo sendo atendido por vários profissionais da saúde e educação, muitas vezes, possui poucas experiências sensório-motoras que lhes possibilitem entender seu mundo. A escola, em especial as aulas de Educação Física, pode, muito bem, ser o espaço em que se permitirá estabelecer novos limites para as fronteiras criadas pela indiferença, ignorância e estigmas humanos, garantindo, através de práticas diferenciadas, a sintonia entre corpo e suas sensações (LORENZETTO & MATTHIENSEN, 2008).

Enfim, nossa pesquisa necessita trazer consigo toda essa retrospectiva histórica do corpo e suas significações, visando proporcionar ao deficiente mental experiências que explorem seus sentidos e habilidades motoras básicas, de modo a auxiliarem na compreensão do seu próprio corpo, na aprendizagem e interação com as pessoas.

2.2. As contribuições da medicina tradicional chinesa às Práticas Corporais Alternativas

No outro lado do mundo, existe um povo com uma cultura oposta ao ocidente, alicerçada em tradições filosóficas e religiosas. Tais tradições regem a vida, orientam o modo de pensar, agir e compreender não só o corpo, mas o mundo que o rodeia. Este povo busca o bem-estar e a harmonia energética através de diversos elementos e forças que compõem o universo e que estão presentes no dia a dia de suas ações.

Para Fritz *et al.* (2002), a estrutura e a função do corpo não podem ser separadas, bem como uma pessoa não pode ser separada em componentes na forma de corpo, mente e espírito. A estrutura e a função formam um *continuum*; a estrutura dirige a função e a função pode modificar a estrutura.

É nesses princípios que o mundo oriental compreende o corpo, observando-o em sua totalidade, em seus aspectos físicos, psíquicos, emocionais, espirituais e biológicos. As diferentes partes do homem possuem uma ligação que, pautada na lei de ação e reação, promove influências significativas no funcionamento dos diferentes sistemas orgânicos.

Dois pensadores foram de extrema importância por suas contribuições à cultura oriental, em especial na China: Confúcio (557-479 a.C.) e Lao Zi (590 a.C.). Confúcio propôs estabelecer uma moralidade pessoal e governamental, relações sociais corretas, justiça e sinceridade. O contemporâneo dele, Lao Zi, fundador do Taoísmo, focava sua idéia sobre a flexibilidade de conduta que conduziria o homem à libertação, à felicidade. Vale salientar que o Taoísmo possuía ensinamentos mais filosóficos, enquanto no Confucionismo os ensinamentos eram mais práticos. (MACIOCIA, 1996).

A medicina tradicional chinesa (MTC) baseia-se nestes princípios. O corpo pode ser entendido como uma unidade única em si própria e uma unidade de relação com a natureza e seus elementos, representando a condição vital da nossa sobrevivência. O corpo recebe influência direta de todas as condições, mudanças e transformações que ocorrem no meio e em si mesmo. A MTC possui diversos saberes técnicos terapêuticos que a compõem: a acupuntura, o tai chi chuan, a hidroterapia, a terapia alimentar, a terapia pelo sol e pelo ar, a fitoterapia e muitos outros.

Por me encontrar imersa nesta perspectiva e por já possuir uma caminhada a partir da MTC, tenho a certeza de que as observações, as análises e as propostas de trabalho com as PCAs permearam sob a mesma e, por isso, vejo a importância de realizar um aprofundamento teórico dos conceitos básicos, o qual serão dispostos à seguir.

Maike (1995) divide o corpo na MTC em tecidos (ossos, pele, tendões, vasos, músculos e carne); emoções (raiva, alegria, preocupação, tristeza e medo); órgãos (Zang) e víceras (Fu) (fígado, vesícula biliar, coração, intestino delgado, triplo aquecedor, circulação, sexualidade, bexiga, estômago, pulmão, intestino grosso, rim, baço, pâncreas; e, por fim, em meridianos que são canais de energia, ou seja, linhas imaginárias que percorrem longitudinalmente o corpo humano.

Dentro da filosofia da MTC, todo o organismo é composto por *qi*, *xue*, *jing* e *fluidos corpóreos*. Para melhor compreensão desses elementos, descrevo abaixo suas funções conforme Maike (1995) e Maciocia (1996).

- *Qi* indica alguma coisa que possa ser material e imaterial ao mesmo tempo. É considerado o substrato natural, material e espiritual do universo e da vida humana. Simplificando, *Qi* é uma forma de energia que se transforma e se acumula na forma física. Ele se modifica de acordo com sua localização e função que assume. O *Qi* verdadeiro é resultante da união do *Yuanqi* conhecido como *Qi* do rim, que é herdado dos pais e está associado à função reprodutora; com o *Quingqi* ou *Qi* da essência do alimento, após o nascimento; e o *Zongqi*, que é resultante do *Qi* do ar, cuja função é nutrir o coração e o pulmão e estimular as funções controladoras do sangue e dos vasos. Depois de formado o *Qi* verdadeiro, este se divide em dois, o *Qi* nutritivo (*Yingqi*), cuja função é circular nos vasos e nutrir o organismo e o *Qi* defensivo (*Weiqi*), cuja função é protegê-lo. A circulação debilitada pode resultar na condensação excessiva do *Qi*, o que significa que o *Qi* transforma-se patologicamente em denso, podendo formar tumor, massas ou calombos.

- *Xue* pode ser atribuído ao sangue, o qual possui sua essência derivada da digestão e da absorção do baço e do estômago que é transportada para o coração e o pulmão e transformada em sangue vermelho pelos dois órgãos. O *Xue* é constituído de nutriente; *Qi*, fluidos do corpo e essência do rim, materiais essenciais à boa circulação nos vasos, nutrindo o corpo e favorecendo as atividades funcionais em vários tecidos ou órgãos. Ele está intimamente relacionado ao *Qi*, uma vez que

um depende do outro: se um estiver deficiente o outro também estará na maioria das vezes.

- *Jing* usualmente traduzido como “essência” é algo refinado, destilado, extraído de alguma base mais dura. O processo de extração de uma essência refinada, a partir de uma substância mais dura e volumosa que se constitui numa substância muito preciosa para ser guardada e cuidada. Divide-se em *Jing* pré-celestial decorrente dos pais no momento da concepção, trata-se da constituição básica de cada pessoa, força e vitalidade; *Jing* pós-celestial é a essência refinada e extraída dos alimentos e fluidos pelo estômago e baço após o nascimento, inicia-se quando o recém-nascido começa a se alimentar, beber e respirar e, por fim, a Essência do Rim (*Shen*) derivada dos *Jing* pré e pós-celestiais, que consiste em uma energia hereditária que determina a constituição do indivíduo.

- *Fluidos Corpóreos* são de dois tipos: um é transparente e líquido, permeia os músculos e a pele para aquecê-la, nutri-la e umedecê-la; outro é turvo e viscoso, alimenta as cavidades e articulações, o cérebro e os orifícios do corpo, lubrificando as articulações, tonificando o cérebro e umectando os orifícios. São considerados fluidos corpóreos: o suor, a saliva, a urina, o muco, o sangue, dentre outros.

O conceito do Yin-Yang é provavelmente o mais importante e distintivo da teoria da medicina chinesa. É considerado simples, porém, extremamente profundo. Em geral, a lógica ocidental é baseada na oposição dos contrastes sendo esta a premissa fundamental da lógica aristotélica. De acordo com essa lógica, os opostos não podem ser verdadeiros. No oriente, o Yin-Yang representam qualidades opostas, mas são complementares. Cada coisa ou fenômeno poderia existir por si mesmo ou pelo seu oposto. O Yin-Yang é uma lei universal, é a chave para analisar e sintetizar o mundo, a fonte de todas as mudanças e o fundamento interno do nascimento, da evolução e da extinção. Apesar dos inúmeros segredos que existem, eles nascem do Yin e do Yang. Sendo assim, o diagnóstico e o tratamento das enfermidades devem partir do problema essencial do yin e yang (HECKER,2010).

O Yin corresponde a tudo o que está ligado ao material. Caracteriza-se pelo frio, descendente, interno, escuro, chuva, feminino, etc. O Yang corresponde ao que é imaterial, ascendente, externo, claro, sol, masculino, etc. As relações entre Yin e Yang são pautadas na oposição, interdependência, consumo mútuo e intertransformação. O símbolo do Yin-Yang significa a harmonia total do universo, representando o *Tao*.

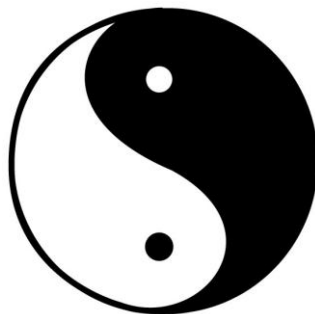


Figura 1 - Tao, representação do Yin e Yang.

Fonte: ROMAGOSA, J. Atlas de Medicina Natural e Alternativa: Terapias e conselhos para a saúde, Cotia, SP: Editora Vergara Brasil, 2004.

Existe também na MTC, um sistema de classificação para todas as coisas do universo, chamado de Teoria dos 5 elementos. Esta apresenta a relação dos 5 elementos (madeira, fogo, terra, metal e água) entre todas as outras coisas do mundo, uma vez que sustenta todos os fenômenos. Vejamos, a seguir, quais as funções dos 5 elementos (MAIKE, 1995; ROSS, 2009; FOCKS, 2009; YAMAMURA, 2008):

- Madeira: são as plantas banhadas pela brisa da primavera que crescem com flexibilidade e tenacidade. Aparentemente parece um elemento fraco, porém nenhuma força pode destruí-lo. No corpo humano, representa o fígado, pois possui uma vitalidade muito forte. Também representa os tendões uma vez que são flexíveis e resistentes.

- Fogo: como o sol quente do verão, o fogo é caloroso e vigoroso. Garante o crescimento robusto de todas as coisas da natureza. Representa o coração humano que impulsiona constantemente a circulação sanguínea para nutrir o corpo. A energia emanada do coração é viva, inquieta. Também representa a língua humana, que é ágil e móvel.

- Terra: é sólida e parada. Armazena e nutre todas as coisas por ser considerada a mãe da natureza. No final do verão, as plantas geram seus frutos. A terra representa o baço no corpo humano, pois absorve os nutrientes e gera Qi, sangue e fluidos corpóreos e garante as substâncias essenciais para a vida. Um baço com suas funções fortalecidas assegura músculos fortes.

- Metal: é claro e fresco. Utilizado para fabricar instrumentos e, por sua rigidez conota a seriedade aos dias cinza do outono. Representa o pulmão do ser humano, pois controla a respiração e faz descer o ar inspirado.

- Água: é serena e gelada. Possui a tendência de fluir até abaixo da terra. Representa o rim, que armazena a essência reprodutiva que deve ser conservada. A energia do rim ajuda no crescimento robusto dos ossos.

Cada um dos elementos possui, em sua organização, uma estação definida, um movimento, uma direção e se exterioriza através de um órgão (*Zang*) e uma víscera (*Fu*), conforme o quadro abaixo relacionado:

ELEMENTO	ESTAÇÃO	MOVIMENTO	DIREÇÃO	ÓRGÃO	VÍSCERA
MADEIRA	primavera	ascensão	Leste	fígado	vesícula biliar
FOGO	verão	expansão	Norte	coração	intestino delgado
TERRA	interestação	mudança de direção	Centro	baço	estômago
METAL	outono	recolhimento	Oeste	pulmão	intestino grosso
ÁGUA	inverno	queda	Sul	rim	bexiga

Tabela 2 – Quadro explicativo adaptado das Categorias de coisas classificadas de acordo com os cinco elementos (MAIKE, 1995).

Fonte: MAIKE, S. R. L. Fundamentos Essenciais da Acupuntura Chinesa, São Paulo: Editora Ícone, 1995.

Os 5 elementos são enumerados nessa ordem, pois estão intimamente ligados à numerologia. Para isso, criou-se o ciclo sazonal, no qual a água, que é base e início da sequência, assume lugar importante. Inicia-se aí um ciclo chamado de Ciclo de Geração, em que cada elemento gera outro, ao mesmo tempo em que é gerado. Sendo assim, a Água gera a Madeira, a Madeira gera o Fogo, o Fogo gera a Terra, a Terra gera o Metal e, por fim, o Metal gera a Água (MACIOCIA, 1996).

Ainda mantendo esta sequência, existe outro ciclo chamado de Controle ou Dominância, nesse caso, controlando excessivamente o outro, provocando sua diminuição. Isto acontece quando o equilíbrio é quebrado e o relacionamento quantitativo entre os 5 elementos é afetado em um determinado tempo. Ou seja, a Água domina o Fogo, o Fogo domina o Metal, o Metal domina a Madeira, a Madeira

domina a Terra e, por fim, a Terra domina a Água. Este ciclo é considerado fisiológico, pois se desenvolve conforme os acontecimentos naturais. Por fim, um terceiro ciclo, chamado de Ciclo de Contradominância, considerado patológico, desenvolve-se de forma contrária aos ciclos normais, ou seja, a Água controla a Terra, a Terra controla a Madeira, a Madeira controla o Metal, o Metal controla o Fogo e o Fogo controla a Água. (MACIOCIA, 1996).

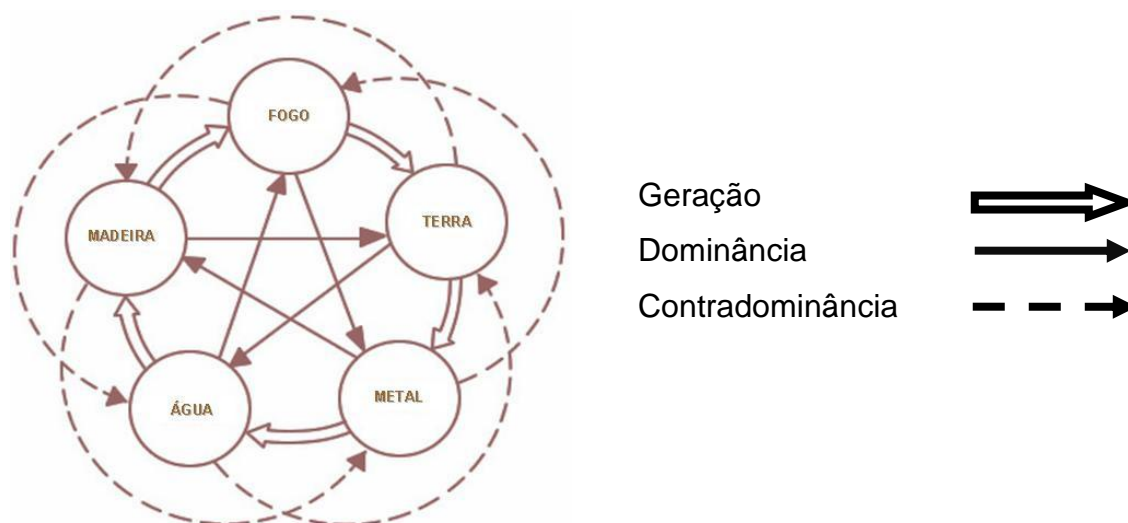


Figura 2 - Ciclos de Geração, Dominância e Contra-dominância dos 5 elementos

Fonte: HICKS, A. et al. Acupuntura Constitucional dos cinco elementos. São Paulo, SP: Editora Roca, 2009.

Ao realizar este pequeno passeio pela medicina tradicional chinesa, uma das bases do que apresentarei nas próximas páginas, descobri uma alternativa de conhecimento, de valorização do homem e de seu corpo em sua totalidade, intimamente ligada aos acontecimentos da natureza. Acredito que o corpo possui uma linguagem própria, uma expressão que não é constituída de palavras, fragmentos e erros fisiológicos, pelo contrário, mas de emoções, sensibilidade, expressão, conhecimentos, cultura. Enfim, um corpo para ser vivido e explorado.

Desta forma, o meu desafio agora é tentar trazer esses conceitos da MTC e das PCA's para a realidade da escola e, quem sabe, um dia, através do professor de Educação Física, proporcionar aos estudantes vivências corporais diferenciadas. Não obstante as dificuldades inerentes a esta pesquisa, este trabalho poderá constituir um elemento de aproximação entre os sujeitos, por meio da investigação de novas formas de entender e explorar o corpo.

Vale salientar que nem todas as PCAs tem por princípio a MTC, no entanto minha formação pessoal e profissional é alicerçada a partir desta e, por isso, destaco sua importância. Embora não seja possível aplicá-la em todas as práticas corporais, os elementos expostos anteriormente são facilitadores para a compreensão de um novo olhar para o corpo e suas atitudes perante o universo, vindo de encontro com a proposta das PCAs.

2.1.2 Conhecendo as Práticas Corporais Alternativas

Sendo este trabalho constituído pelas PCAs, nas próximas linhas descreveremos as práticas a serem utilizadas a título de conhecimento e esclarecimento de idéias. Na busca da estimulação do desenvolvimento da criança com deficiência mental, escolhemos as que promovessem e provocassem um bem-estar emocional e fisiológico no indivíduo.

As PCAs constituem-se de conteúdos práticos a serem utilizados nas aulas de Educação Física, os quais buscam legitimar uma educação corporal, enfatizando seu valor educativo, a consciência corporal e a troca de energias. São alternativas uma vez que podem ser consideradas diferenciadas dos conteúdos usuais, porém visando à aquisição de um novo olhar sob o corpo, legitimando um corpo saudável, porém sem a exigência estética rotulada a este.

Em sua relação com as ciências, em especial com a Educação Física permeiam uma dúvida sutil, porém emaranhada em suas entranhas, se podem ou não serem consideradas científicas. Creio que estas dúvidas surgem em decorrência da crise nas ciências atuais e da nova perspectiva que se aponta logo à frente, perante os pesquisadores, educadores e pensadores que crêem em estudos quantitativos.

O contato com o corpo, bem como a retomada do olhar para si e para o outro produz um conhecimento científico diferenciado do que se está acostumado a observar nas inúmeras pesquisas executadas todos os anos pelo mundo. A visão qualitativa do ser humano e, conseqüentemente, de sua ciência e saberes científicos, podem e devem considerar os seus elementos constituintes.

Em virtude da fragmentação do conhecimento em favor da criação de especialidades, colocaram as diversas áreas do conhecimento sob abismo sem

conexões ou interlocuções. Isto acontece, por exemplo, com a área da Saúde e da Educação, onde o conhecimento da Educação Física se faz presente.

‘ Uma das grandes dúvidas, questionamentos e inquietações dos profissionais desta área é saber a diferenciação do modo como se observa um corpo sob a perspectiva da saúde e sob o olhar da educação. No entanto, creio que o foco do conhecimento é o mesmo, o CORPO e, por isso, existem sim possibilidades de proporcionar a este, diversas experiências relacionadas a estas e outras áreas do conhecimento.

O grande distanciamento destas duas áreas, tão importantes aos seres humanos, também convergem com uma grande disputa entre o cientificismo e o senso comum. Onde a Educação Física se insere? Infelizmente, em decorrência do seu surgimento, em pleno regime militar, a mesma passou a desconsiderar o sujeito e sua subjetividade, bem como suas experiências. Carvalho (2006) complementa dizendo que “à medida que a educação física prioriza a dimensão física e biológica no que se refere ao corpo, ela o parte, o decompõe e ele perde a sua potência ainda que a justificativa da opção recaia no discurso da ciência.” p.7.

O corpo passou a ser um “objeto” de força de trabalho, de produtividade, aperfeiçoado, disciplinado, apto à produção, considerando a atividade física como uma atividade preventiva à aquisição de doenças (PALMA, 2001). Eis que se observa nesta realidade um determinismo mecanicista, o qual a totalidade do corpo não pode ser reduzida à soma das partes divididas para serem medidas ou observadas (SANTOS, 1986).

Em contraponto à Saúde do corpo, imposta à Educação Física, o viés da Educação emerge sob um ponto de vista especial, o corpo não como instrumento de práticas educativas, de produções humanas como ler, escrever, contar, narrar, entre outros, mas avançar, ir além do aspecto da instrumentalidade. Faz-se necessário a criação de uma concepção que supere esses aspectos e busquem através da cultura corporal a promoção de um corpo de possibilidades (NÓBREGA, 2005).

No entanto, acredito e defendo, neste trabalho e nos demais realizados em minha vida acadêmica e profissional, a conexão entre as duas áreas, no diálogo entre ambas. Embora existam aproximações entre a Educação Física e as ciências naturais, extremamente valorizadas, estimuladas e incentivadas a partir da perspectiva do cientificismo, também existem aproximações entre esta e as ciências

humanas, que, embora pouco valorizadas também apresentam suas contribuições para a comunidade científica.

Diante desta realidade, a valorização do termo “práticas corporais”, feita por pesquisadores “...estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física” (FILHO, 2010, p. 25).

A ciência ganhou rigor nas últimas décadas e perdeu, conseqüentemente, sua capacidade de autorregulação. As ciências sociais sempre serão subjetivas, enquanto as naturais objetivas, no entanto, há de se compreender que os fenômenos sociais partem de atitudes mentais e que os agentes – seres humanos – conferem a si próprios suas ações, sendo necessários métodos de investigação criteriosos, porém não quantitativos como nas ciências naturais, já que o ser humano cria um conhecimento único, intersubjetivo, descritivo e compreensivo, ao invés de construir algo objetivo, explicativo, e ‘nomotético’. (SANTOS, 1986).

As PCAs adentram da Educação Física, visando também aproximar esses dois contextos dentro do ambiente escolar, mas também fora deste. Este trabalho apresenta, de uma forma muito singular, a construção do conhecimento científico a partir destas práticas extremamente subjetivas, direcionadas às necessidades individuais do grupo estudado, visando atender suas necessidades.

Este estudo é imerso sob a perspectiva qualitativa, embora em algumas partes do texto, elementos das ciências naturais e exatas adentrem o mesmo para explicitar o panorama da deficiência mental na cidade de Santa Maria. É uma prova da importância da criação de novos caminhos que aproximem essas perspectivas.

Boaventura de Souza Santos (1986) em seu livro o Discurso sobre as Ciências revela que “a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer.”p. 10. Sendo assim, o homem é um ser complexo, com inúmeros elementos que o tornam diferente dos demais, seja por aspectos biológicos, como também por fatores ambientais, sociais, emocionais, econômicos e culturais.

As tradições e conhecimentos milenares, passados de geração em geração, durante milênios, também sofrem com essa repressão do cientificismo e das ciências exatas. Embora sejam aplicados até os dias de hoje, porém com poucos estudos, tornaram-se senso comum e com adjetivos dos mais diversos: “crendices”,

“ritos”, “terapias alternativas”, “terapias holísticas”, “técnicas orientais”, entre tantos outros.

A conexão entre a Educação Física e as PCAs é justamente dada pelo fato de trabalharem com o corpo em questão. Busca desenhar novos mapas de compreensão da ‘geografia’ do corpo, seu espaço, seus movimentos, suas habilidades, dificuldades, seus enfrentamentos e desafios, buscando diferentes perspectivas espaciais, temporais – do biológico ao pós-biológico, da cultura ao simbolismo transcendente do humano, aos signos e significados, aos sentidos e suas narrativas, aos encontros e desencontros que constituem nossa natureza (NÓBREGA, 2006).

A proposta das PCAs é a retomada do contato do indivíduo consigo mesmo, com seu corpo e com a natureza, contraponto ao adestramento corporal e esportivo que explora o rendimento do corpo até a exaustão. A utilização de movimentos suaves, precisos, “soltando os músculos” e “liberando energia” tornam possível a práxis harmoniosa, crítica, criativa, pedagógica, artística e terapêutica (LORENZETTO; MATTHIESEN, 2008).

A Educação Física durante anos, inclusive nos dias atuais, ainda visa o desempenho de um corpo adestrado que, através da repetição técnica, diminuiu as experiências criativas e explorativas de um corpo que se fez moldado, “enfaixado”, “amarrado”. Uma vez que sua constituição, como disciplina escolar, estava subordinada a outras instituições, tais como: a médica, a militar e a esportiva, voltando seus conteúdos para uma perspectiva técnica, mecanicista e padronizada. (FILHO, 2010).

Quando pensamos em **práticas corporais**, vislumbramos como núcleo central, a influência do corpo sobre o indivíduo. Entretanto, distinguem-se aquelas de outras propostas de abordagem corporal, uma vez que são práticas tidas como não convencionais por se contraporem aos princípios básicos do rendimento, do desempenho e da competitividade, por isso são chamadas de **alternativas** (MATTHIESEN, 2005). Em outras palavras, o termo alternativo propõe um discurso de “tomada de consciência”, de descoberta e despertar para o corpo e suas possibilidades, através de exercícios prazerosos, livres e explorativos.

Entendo por Práticas Corporais Alternativas o conjunto de técnicas e práticas corporais de cunho terapêutico, ou não, que visem proporcionar ao sujeito a auto- -

consciência, o movimento, a cinestesia, a integralidade e a pluralidade¹¹, no qual o corpo é o foco principal, onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das experiências vivenciadas por este.

O viés da saúde sutilmente incorporado a estas práticas, muitas vezes, as distanciam da educação. No entanto, a criação de um novo olhar sob o corpo, conforme vimos nos subitens anteriores e de uma nova proposta para a disciplina de Educação Física, bem como neste trabalho, também para a inclusão, aproxima estes contextos criando diferentes abordagens sobre o indivíduo e suas características.

Em um estudo realizado por Matthiesen¹² (1999) revelou que os trabalhos produzidos no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro que envolviam as PCAs ao longo de dez anos versavam mais sobre a absorção destas pela área, como também dos conteúdos por elas desenvolvidos, além de sua inserção nas disciplinas do curso de graduação, com vivências teórico-práticas.

Realmente as PCAs são práticas que ainda não se fazem presentes em todos os currículos dos cursos de Educação Física do país, mas existe uma forte corrente para a abertura de novos caminhos, ampliando ainda mais o campo de atuação, como também o conhecimento destes profissionais.

Lorenzetto & Matthiesen (2008) discorrem sobre os princípios das PCAs, abordando a importância de considerá-los durante a prática da Educação Física na escola, pois remetem a projetos educacionais de natureza alternativa e holística.

A observância de alguns valores humanos: singularidade, harmonia, liberdade, responsabilidade, dialética, transdisciplinaridade, autonomia, cooperação, inclusão, coeducação, pluralidade cultural, participação ativa, criatividade, vitalidade, emotividade, autorregulação, saúde, autenticidade, graciosidade, ética, estética, comunicação, cidadania, transcendência, transicionalidade e paz; desenvolvimento da personalidade em sua plenitude, integração, pensamento, ação, sensação, emoção, relações humanas, ecológicas e transcendentais.” (p.18).

¹¹ Defino por pluralidade as diversas possibilidades corporais, ou seja, a união das dimensões social, emocional, fisiológica, biológica, psíquica, espiritual, econômica, cultural, moral, ética e étnica que influem direta e indiretamente na forma como o sujeito olha para si e para o seu corpo.

¹² Intitulado a Educação Física e as Práticas Corporais Alternativas: a produção científica do curso de graduação em Educação Física da UNESP- Rio Claro de 1987 a 1997, publicado na revista Motriz, em maio de 1999.

Alguns destes princípios são fundamentais para abrir nossos olhos acerca do corpo e sua corporeidade, 'incendiando' através da paixão de ensinar e do princípio educativo, o que for visível ou não aos olhos, gestos, tom de voz, olhar, silêncio, paciência, quietude, riso, choro, medo, ousadia, no abraço, na proximidade e nos distanciamentos (NÓBREGA, 2006).

A Educação Física poderá se fazer valer das PCAs justamente com este intuito, modificar o que já está dado como pronto, esquecer as receitas prontas, os planos de aula usados há anos, e assim proporcionar um discurso educativo prático e teórico baseado nas temporalidades, nos acontecimentos vividos, nos desejos e necessidades de um corpo livre e único. Não haverá espaço para a apropriação disciplinar dos corpos, mas será possível oferecer sem resistência, experiências de tempo, espaço e movimento em práticas que transforme o indivíduo em um ser colaborativo, expressivo e explorativo.

Inseridos neste contexto, escolhemos, como práticas a serem utilizadas neste estudo, a aromaterapia, a cromopuntura, a eutonia, a musicoterapia e a reflexologia, vindo de encontro com a formação da pesquisadora, com a realização de outros estudos anteriores, mas principalmente por proporcionarem um despertar do corpo, onde a necessidade da compreensão corporal torna-se uma ferramenta essencial para a obtenção das funções psicológicas superiores, basilares para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Além disso, também possibilitam fazer uma ligação com a MTC, com base na premissa de que a avaliação energética do aluno, facilita a tomada de decisão da escolha dos óleos essenciais (yin ou yang), das cores (quentes ou frias), das músicas (rápidas ou calmas) e dos movimentos a serem executados.

Estas são práticas que, embora não estejam presentes nos currículos dos cursos de Educação Física, podem ser aplicadas apenas com um aprofundamento teórico sobre as mesmas, embora seja necessário o conhecimento técnico para realizá-las. Vale salientar que o bom senso, o cuidado e uma avaliação criteriosa dos alunos, suas necessidades, bem como um estudo aprofundado, deve ser protocolo nestes casos.

Caso não haja a formação específica, é possível adentrar sobre essas técnicas e buscar propor aos alunos alguns elementos de cada uma delas, como por exemplo, a consciência corporal, a percepção, a cinestesia, entre outros.

Sendo assim, passemos, a seguir, a descrição de cada uma delas.

- **Aromaterapia:** datada dos tempos do Egito, é a arte de usar óleos de plantas em tratamentos terapêuticos. Esses óleos são extraídos de plantas por meio de uma técnica de destilação utilizada há centena de anos. Os óleos essenciais¹³ exercem uma influência sutil no corpo e na mente através do sistema olfativo, que capta as pequenas gotículas das essências pelo sistema respiratório, que, por sua vez, libera impulsos elétricos aos neurônios do hipotálamo, liberando diversos hormônios que passam para o sistema límbico (região, no cérebro, responsável pelas emoções). Daí esta região ser conhecida como o “portão de entrada para a alma”. Os cheiros estão intimamente ligados à memória e, de fato, as lembranças olfativas são muito precisas e quase indelévelis (LAVABRE, 2005).

Refletindo sobre este conceito e sua conexão com o subconsciente, observa-se a importante relação com a psicoterapia e as sensações causadas pelos cheiros, todos muito particulares onde cada indivíduo faz associações diferentes. Rose (1999) contempla que a aromaterapia pode ser definida como a “...aplicação terapêutica de óleos essenciais naturais puros extraídos de plantas aromáticas cuidadosamente cultivadas para a produção de um óleo essencial com propriedades químicas constantes.” (p.25)

São diversas as aplicações da aromaterapia. Destacamos, dentre elas, as massagens, as infusões, as difusões, as compressas e os banhos de imersão. A água, em conjunto com os óleos essenciais, possui muitas propriedades terapêuticas que realçam seu efeito (LAVABRE, 2005).

As massagens realizadas com toques suaves, longos e amplos, espalhando o óleo sobre o corpo, proporcionam benefícios para a condições psicológicas de ansiedade, depressão, doenças relacionadas ao estresse, dores de cabeça e no corpo, enxaqueca, além de auxiliar no alívio das tensões decorrente de fatores crônicos, como o câncer, por exemplo (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000). Essas foram utilizadas frequentemente no decorrer das intervenções, a fim de promover um maior contato com o pesquisador, através do toque terapêutico, proporcionando-lhe a descoberta de novas sensações corporais.

A Aromaterapia possui dois mecanismos de ação: o farmacológico e o olfativo. Por isso a importância de se conhecer bem os mecanismos de ações dos óleos essenciais e suas indicações para cada caso. A escolha dos óleos

¹³ Ver em anexo Tabela de Óleos essenciais, aplicações e propriedades.

essenciais não são definidos pelo seu modo de aplicação, mas poderá facilitar certa atuação desejada.

A mesma ainda pode ser aplicada junto a microsistemas como a reflexologia podológica. A forma como a mesma será conduzida irá variar de acordo com a avaliação do sujeito e as propriedades terapêuticas de cada óleo essencial. Esta técnica foi utilizada neste trabalho e creio que possibilitou harmonizar energeticamente órgãos e sistemas que se encontravam desarmonizados, além de promover o estímulo à curiosidade dos sujeitos em sentir o aroma de cada óleo essencial.

Como me embasei na teoria da MTC para avaliar e conhecer melhor os sujeitos do estudo, os óleos essenciais elencados para serem utilizados durante as intervenções também foram selecionados de acordo com a sua característica (yin ou yang). Na tabela abaixo, é possível observar os óleos utilizados e seus respectivos grupos.

Yin	Yang
lavanda	
camomila cedro cipreste citronela erva-doce eucalipto gerânio*(impulsivo, masculino) ilang-ilang jasmim junípero pau-rosa*(equilibrante) rosa tea-tree	alecrim bergamota*(relaxante, calmante) canela cravo laranja limão manjerona*(calmante, feminino) menta mirra néroli olíbano patchouli petitgrain sálvia*(feminino) sândalo tangerina*(calmante) vetiver

FONTE: LYRA, C. S. Apostila de Curso Introdutório à Aromaterapia Profissional. São Paulo: Lyra Terapêutica.

Na Educação Física a Aromaterapia pode ser utilizada de diversas maneiras. Vale salientar que o seu uso requer um estudo aprofundado dos óleos essenciais e de sua atuação, pois existem óleos que são contraindicados para determinados casos e outros que podem causar reações inversas às que esperamos.

Embora essa prática possua esses requisitos, pode proporcionar experiências incríveis aos alunos, pois usa dos órgãos dos sentidos (tato e olfação) estimulando a análise e compreensão do corpo de formas diferenciadas, pouco utilizadas no ambiente escolar.

- **Cromopuntura:** é uma ciência que utiliza a cor para estabelecer a harmonia do corpo, da mente e das emoções. Baseia-se nas sete cores do espectro solar; cada uma com uma vibração específica, atuando desde o nível físico até o espiritual e universal¹⁴, que é aplicada nos pontos de acupuntura através de uma caneta de cromoterapia.

Sabe-se que o uso das cores foi mencionado pela primeira vez ainda no tempo dos Vedas¹⁵, bem como nas tradições xamânicas. Na teoria de Gimbel, que versa sobre a matéria ser composta por energia e ser considerada luz solidificada, corresponde portanto aos diferentes comprimentos de onda do espectro de luz. (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

Buscar classificar as cores é algo quase impossível, pois não se pode limitar o poder da luz. Cada cor possui uma infinidade de aplicações conjugadas a outras energias que se encontram em dimensões que vão além dos sentidos. O ser humano e a natureza são conectados à luz desde sempre, pois necessitam dela para sobreviver. Sem luz, não há vida, e dessa maneira, ambos recebem a luz do sol e a decompõem em sete raios principais (vermelho, rosa, laranja, amarelo, verde, azul e violeta), que são distribuídos ao corpo físico e energético. Havendo desequilíbrio dessas cores, há um reflexo em nosso organismo físico, com o que ocorre o aparecimento das doenças.

Dentre as principais técnicas utilizadas à aplicação da cromoterapia, destacamos: a luz do espectro solar, luz de lâmpadas coloridas, mentalização de

¹⁴ Ver em anexo - Espectro Solar, cores e aplicações.

¹⁵ Textos sagrados da religião hindu, o qual estão escritos em sânscrito (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

cores e o contato com a natureza. Esta afeta nossos sentidos, bem como possuem um forte efeito sobre as emoções.

Os seres humanos absorvem a energia das cores pela vibração que estas emanam. Todos os órgãos, sistemas e funções do corpo são conectados aos centros de energia chamados Chakras¹⁶. Muitos são os chakras espalhados pelo corpo, mas os sete principais estão relacionados com uma das sete cores energéticas.¹⁷

No corpo, é composto por camadas que iniciam pela mais densa até a mais sutil, quando se fala de energias. As sete principais cores, relacionam-se com o arco-íris: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta, dispostas de acordo com sua frequência.

Já cromopuntura, utilizada neste estudo, baseou-se na aplicação destas luzes, nos meridianos da acupuntura, caracterizados por canais de energia invisíveis, afetando o Qi. Baseado na MTC, através da avaliação criteriosa do aluno durante a primeira intervenção, é possível detectar desequilíbrios de energia nas funções orgânicas do corpo, antes da ocorrência da manifestação física decorrente deste, dessa forma, relacionando órgãos internos e meridianos, elegendo pontos mais eficazes para a liberação do fluxo energético (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

- **Eutonia:** este termo foi inventado por Gerda Alexander para ressaltar que somente o relaxamento não é suficiente para dar ao ser humano um domínio satisfatório de seu corpo. Existe a necessidade de adquirir um equilíbrio tônico, ou seja, a capacidade de influenciar o tônus para que o corpo se adapte de forma harmônica às circunstâncias variadas da vida. Assim, a eutonia é um estado pelo qual todo o movimento é realizado com o mínimo de energia e máximo de eficácia, permitindo as funções vitais se desenvolverem normalmente. A eutonia torna disponível a força física e mental e permite restabelecer rapidamente a saúde se o equilíbrio for momentaneamente rompido (BRIEGHRL-MÜLLER, 1998). É uma técnica eficaz para prevenir e curar o estado de tensão geral excessiva, tão frequente em pessoas com deficiência.

¹⁶ Chakra significa roda ou flor de lótus em sânscrito, São considerados turbilhões de energia, em movimento e coloridos, como rodas (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

¹⁷ Ver em anexo – Os sete chakras e suas respectivas cores da cromoterapia.

Em outras palavras “...é uma técnica de consciência corporal que tem, como objetivo, o autoconhecimento e o desenvolvimento do senso de percepção, através das possibilidades de conhecimento do funcionamento do corpo...para que o indivíduo possa ter a possibilidade de se relacionar melhor consigo mesmo e com o mundo.” (MAEDA; MARTINEZ; NEDER, 2006).

A base que sustenta esta prática é a sensação tátil consciente, estimulando as sensibilidades superficiais e profundas. Esta propõe que o indivíduo realize através de suas possibilidades com base em próprias soluções, sem regras ou modelos, pois, se isto ocorresse, haveria o impedimento de suas individualidades (ALEXANDER, 1991).

Segundo Coldebella (2004), “Gerda Alexander prega um ‘estado de alerta’ durante a prática da eutonia, propondo que os alunos permaneçam em vigília, para participarem ativamente do processo” p.74.

A prática da Eutonia não propõe uma separação rígida entre aspectos terapêuticos e pedagógicos, pelo contrário, visa, através da aprendizagem aproximar professor e aluno, sem modelos prontos, mas sim através da experiência. Onde um respeita o outro, sua unidade, seu espaço e suas situações psicológicas e fisiológicas do momento (BORTOLO, 2001).

Na Educação Física, assim como em outras áreas que envolvem o despertar corporal, práticas como a Eutonia podem ser úteis para as diversas atividades cotidianas, pois tem por princípio contrapor à tensão excessiva do mesmo e da realização de movimentos mecanizados e acelerados, em ritmo de produtividade. Portanto, neste estudo, esta prática possibilitou a descoberta de novas possibilidades corporais, de ritmo, tempo, movimento e sensibilidade.

Segundo a Associação Brasileira de Eutonia (2005) esta prática pode ser realizada individualmente ou em grupo, durante o repouso, utilizando a atenção, a auto-observação e o conhecimento da anatomia e fisiologia na execução dos movimentos, além de contar com objetos auxiliares variados como: bolinhas, bambus, sementes, almofadas, pedras, tecidos, entre outros.

Enfim, a prática da Eutonia, assim como as demais práticas escolhidas para realização deste estudo, foram escolhidas a partir de sua matriz teórica focada na autopercepção, na autonomia corporal e na conscientização da estrutura corporal que rodeia o sujeito e o mundo exterior, intervindo no esquema e imagem corporal.

- **Musicoterapia:** é um método de tratamento que utiliza a música para auxiliar nos problemas de ordem física, emocional e mental. Teve início no século XX, quando, após duas guerras mundiais, músicos amadores e profissionais passaram a tocar em hospitais de diversos países europeus e nos Estados Unidos para os soldados veteranos. Durante este período, médicos e enfermeiros começaram a notar melhoras no bem-estar dos pacientes.

A musicoterapia é frequentemente definida pelo acordo comum de um grupo específico, faixa etária ou por sua filosofia terapêutica. A mesma consiste no “tratamento” em que o terapeuta usa a música como meio de expressão, a fim de iniciar alguma mudança no processo de crescimento direcionados ao bem-estar social, adaptativo, crescimento adicional e outros itens (RUUD, 1990).

A música inclui todos os tipos de sons, desde improvisações livres, como canções, às obras musicais. A partir dessas definições, a mesma pode ser considerada um instrumento neutro ou um meio de comunicação, expressão corporal ou outra forma qualquer (RUUD, 1990).

O som se relaciona com a audição, mas também com as vibrações que são captadas pelo organismo. (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000). A música desenvolve os hemisférios cerebrais, promovendo o equilíbrio entre o pensar e o sentir. Ela estimula a harmonia, as emoções, a racionalidade e a cognição. Sua organização rítmica provoca respostas motoras que, através da pulsação, dá suporte à improvisação de movimentos e, conseqüentemente, à expressão corporal (HATEM & LIRA, 2005).

Entre as indicações da musicoterapia, apresenta-se o alívio das condições psicológicas de depressão e ansiedade, aliviando o estresse de crianças em doenças crônicas. É um instrumento que combina criatividade, diversão e compartilhamento com efeitos sutis sobre o corpo físico e etéreo (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

Neste estudo, o uso da musicoterapia proporcionou à pesquisadora e aos sujeitos um elemento importante de estímulo à consciência corporal, ao desenvolvimento da cognição e compreensão do esquema corporal, bem como das cores e outros elementos do processo educativo.

A música também serviu para promover momentos de relaxamento, como também para atividades lúdicas que necessitava de um maior gasto de energia. No

contexto da Educação Física, a mesma pode ser um facilitador da inclusão escolar, além de instigar os alunos a explorar o ritmo e o movimento.

Sendo aplicada individual ou coletivamente, é uma prática energizante e, ao mesmo tempo, relaxante, o que auxilia no contato interior com as emoções, exteriorizando-a em forma de expressão. (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

- **Reflexologia:** baseia-se em pontos ou áreas específicas reflexas nos pés e mãos¹⁸ que correspondem a órgãos, glândulas e estruturas corporais. Ao estimular estes reflexos, reduzimos a tensão em todo o corpo, promovendo uma passagem de energia contínua. A energia que flui pelo corpo, através de canais ou zonas do corpo, inicia ou termina nos pés e mãos, gerando pontos reflexos. Uma vez desimpedida a energia, há a harmonia corporal e a ausência de doença. O principal benefício da reflexologia é o relaxamento. Reduzindo a tensão e aumentando a circulação sanguínea, aflora o sistema nervoso local, combatendo o estresse e harmonizando as funções corpóreas. É um método terapêutico simples, útil no tratamento de doenças e eficaz para manter a saúde (BENTLEY, 2006).

A mesma possui semelhanças coma a acupuntura e o shiatsu¹⁹, embora não sejam iguais, os reflexos e meridianos conectam o corpo físico ao etéreo. A pressão nos pés libera bloqueios energéticos no ponto correspondente ao verdadeiro órgão, proporcionando a melhora das disfunções (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000).

Esta é uma prática que proporciona um relaxamento profundo e espontâneo, pois a massagem nos pés proporciona um aumento na circulação sanguínea e libera reflexos de liberação de pontos de tensão, harmonizando as energias e equilibrando a saúde (RAMARGOSA, 2004). Desta forma, a prática da reflexologia neste trabalho, também serviu como instrumento para despertar a autoconsciência e a reorganização dos segmentos corporais dos sujeitos, além de estimular órgãos e sistemas em desarmonia energética a se recuperarem.

Os reflexologistas não atuam apenas sobre o quadro clínico do sujeito, mas sim de forma integral, resgatando o equilíbrio e harmonia. A mesma dispensa equipamentos complicados ou sofisticados, apenas se faz necessário um par de

¹⁸ Gráficos de reflexologia em anexo, a título de conhecimento.

¹⁹ Originário do Japão sofreu influencia da MTC a partir da tradição popular da cura pelas mãos. No ocidente, ficou conhecido como técnica de massagem que através da pressão com os dedos, mãos, pés e cotovelos tem o objetivo de manter ou recuperar a saúde (RAMARGOSA, 2004).

mãos sensíveis e vigorosas, além do desejo sincero de aliviar a dor e o sofrimento do outro (DOUGANS; ELLIS, 1992).

Dentre as diversas indicações da mesma, destaco as disfunções músculo-esqueléticas, digestivas, além do tratamento de derrames e doenças crônicas, como a artrite por exemplo. (DZIEMIDKO; COURTENEY, 2000). No contexto da Educação Física escolar, a Reflexologia pode servir de instrumento para o autoconhecimento, para aproximação entre professor, aluno e de inter-relação entre os próprios alunos, onde o tocar, quando orientado de forma correta, provoca sensações diversas, atingindo o emocional e favorecendo a troca de experiências.

Coldebella (2004) afirma que “a reflexologia vem conquistando um espaço de destaque no campo das terapias e práticas alternativas, e mesmo na medicina complementar, sendo uma forma extremamente eficaz de massagem terapêutica” p. 77.

Após uma breve introdução das práticas utilizadas neste estudo, vale salientar sua importância para a Educação Física e, em especial, para o processo de inclusão dentro do ambiente escolar.

Para MOREIRA (2004), o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, onde o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. As aulas de Educação Física possibilitam a transformação de seus alunos, proporcionando-lhes autonomia para a atividade. Sendo assim, por este mesmo caminho, conforme observamos nos inscitos anteriormente, e as PCAs permeiam esse trajeto.

Superar os conteúdos dados como tradicionais e contrapor uma cultura massificante, voltada para os esportes e para o físico e buscar bases concretas que fixem suas raízes dentro da escola, valorizando a disciplina e, em especial, o próprio indivíduo e suas características é o grande desafio dos professores no dias atuais.

Propor um processo inclusivo que seja capaz de compreender a inclusão, problematizar a fim de gerar soluções e adaptação à diversidade dos alunos e às pluralidades do universo escolar, de buscar meios de comunicação e tecnologia, capazes de servirem como um recurso educativo, e por fim, a corresponsabilidade pela prática são elementos primordiais para a instituição deste que é um processo duro, difícil e desafiador.

Ressignificar o corpo, os colegas, os objetos e o ambiente em que se está inserido é um processo lento, porém um caminho possível para aceitação da

inclusão e de sua valorização. As PCAs tornam-se ao professor de Educação Física ferramentas de auxílio do respeito às diferenças, da compreensão de seu espaço e do espaço do outro.

Por isso, propor unir a Educação Física, a Educação Especial e as PCAs em prol da inclusão, não se torna fundamental para a promoção de uma fachada a favor da mesma, sem saber dos inúmeros desafios a serem superados, o que é fundamental é buscar, através dos mesmos, a construção de um novo paradigma dentro da escola, onde o centro do processo educativo seja o aluno e sua individualidade.

Vejo nos pensamentos de GORGATTI; COSTA (2008), a afirmação do que se faz necessário preconizar: "...lidar com as diferenças constitui grande desafio nas relações interpessoais"p.12. É mais importante maximizar o potencial do indivíduo, focalizando no desenvolvimento de suas habilidades, selecionando atividades adequadas para que o ambiente seja favorável à aprendizagem, do que manter os conteúdos como estão e forçar um processo inclusivo com base nos padrões impostos pelas políticas públicas.

O aluno com DM tende ao isolamento, à introspecção, além de não se sentir à vontade nas aulas de Educação Física por se comparar aos demais, gerando comportamentos que servem de mecanismos de defesa, tais como ataque, fuga, compensações, transferência, entre outras (AMARAL, 1995). Diante deste quadro, o professor deve utilizar recursos para encorajar o aluno e aumentar sua autoconfiança durante as situações de aprendizagem motora.

É neste momento que as PCAs podem ser alternativas eficazes para aproximar a disciplina do aluno, sobrepor as diferenças e colocá-lo lado a lado aos demais diante da diversidade. O estudo proposto neste trabalho serve de ilustração desta proposta, de possível implementação nas escolas, o qual os resultados se tornaram exemplos para que a inclusão vigorasse de forma mais concreta.

2.2 Educação Especial e Educação Física: duas esferas que confluíram caminhos

2.2.1 Contribuições da Educação Especial para a Educação Física Adaptada (EFA)

Para compreendermos como a Educação Física adentrou no ambiente escolar e se preparou para atender pessoas com deficiência, faz-se necessário

buscar suas influências no surgimento da Atividade Motora Adaptada (AMA) e, por consequência, da Educação Física Adaptada (EFA).

Quando se fala em Educação Física Especial (EFE) ou EFA, observa-se uma notória confusão de terminologias e conceitos. Silva (2008) apresenta algumas definições, mas aponta que estas estão mais ligadas a diferenças na composição dos grupos (só pessoas em condição de deficiência ou grupos mistos) e do planejamento das atividades elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não.

As terminologias EFE ou EFA são consideradas, hoje, de uso comum. Contudo, em virtude da maior participação das Pessoas com Deficiência (PCD), a EFA é a mais utilizada.

A EFA tem algumas de suas matrizes teóricas constituídas pela Educação Especial, que serão apontadas no decorrer deste subcapítulo, com a finalidade de esclarecer e enfatizar a importância da união de ambas para melhor atender a PCD.

As raízes da EFA advêm de meados de 3000 e 2500 a.C., das atividades curativas e exercícios terapêuticos desenvolvidos na China, onde a crença nesses exercícios, massagens e banhos, serviam para aliviar distúrbios físicos e doenças (GORGATTI; COSTA, 2005).

Já na Grécia, 480 a.C. e em Roma, observam-se os primeiros escritos sobre a ginástica médica para corrigir fraquezas corporais de alunos. *De Arte Gymástica* é o primeiro livro moderno sobre exercício terapêutico (ADAMS, 1985). É durante este período que se inicia uma nova visão de trabalho com o corpo, através da solução de problemas psíquicos.

A Educação Física traz arraigada em sua constituição elementos que legitimaram a educação corporal, valorizando o fator educativo e curativo do corpo (MEDINA, 1989). Desta forma, transpor esses aspectos se tornou, de certa forma, algo difícil, porém extremamente necessário, uma vez que as matrizes teóricas desta, bem como da Educação Especial, visaram o adestramento corporal.

Segundo Silva (2008), alguns pensadores e suas ideias trouxeram para a Educação Física conceitos da Educação Especial, são eles:

- John Lock (1690) – marco inicial da Educação Especial, à qual trouxe o lema “A experiência é o fundamento de todo o saber”.

- Rousseau (1754) - enfatizou a necessidade de desenvolver um trabalho corporal que promovesse a inteligência.
- Itard (1800) – ressaltou a importância da individualidade na aprendizagem.
- Séguin (1846) – criou os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e nos Estados Unidos, e apontou para o sistema motor e suas necessidades.
- Pestalozzi – ocupou-se de sua teoria sobre a didática natural.
- Montessori – transformou em método educativo os princípios de Itard e Séguin.

Nos Estados Unidos, no final do século XIX até a década de 1930, os programas de atividade física começaram a passar de treinamento físico com orientação médica para Educação Física (EF) voltada ao esporte, e seguiram preocupando-se com a criança como um todo (MAZZOTTA, 2005).

Com o retorno dos veteranos da Primeira Guerra Mundial, fez-se necessário mudar e adaptar os programas utilizados até então. Surge, nesse período, a EF corretiva com terapias físicas e corretivas.

Já ao final da Segunda Guerra Mundial, os mutilados de guerra buscavam uma reabilitação. Com o aumento do uso de exercícios terapêuticos em hospitais, para a força e função muscular, criaram-se centros de convalescença (recuperação que se segue à doença, operação, traumatismo, etc.) e reabilitação. Já os jogos e esportes adaptados para amputados, paraplégicos e outros com deficiências mais graves, tornaram-se divulgados e populares (ADAMS, 1985).

No Brasil, inspirados pelos movimentos concretizados na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros organizaram serviços de atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

A Educação de PCD surge, mais tardiamente, só no final da década de 50, início de 60 no século XX. Dentre os estabelecimentos de ensino regular desta época, quarenta instituições eram mantidas pelo poder público, sendo apenas uma federal e as demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais (MAZZOTTA, 2005).

Ainda nesse período, três instituições especializadas atendiam deficientes mentais e outras oito dedicavam-se à educação de outros tipos de deficiências.

Localizavam-se nos estados de Santa Catarina (Colégio dos Santos Anjos, em Joinville), Bahia (Instituto dos Cegos, 1935; Escola Especial Ulisses Pernambucano, 1941), Rio Grande do Sul (Instituto Pestalozzi, Canoas; Grupo Escolar Paula Soares, Porto Alegre), Rio de Janeiro (Escola Rodrigues Alves, 1905; Sociedade Pestalozzi, 1948), Minas Gerais (Escola Estadual São Rafael, Belo Horizonte; Escola Estadual Instituto Pestalozzi, 1935), Paraná (Instituto Paranaense de Cegos, 1944) e São Paulo (Instituto São Rafael, Taubaté; Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, 1913; Instituto Santa Terezinha, 1929; Fundação Paulina de Souza Queiroz, 1936; Lar-Escola São Francisco, 1943; Fundação para o Livro Cego, 1946; Grupo Escolar Visconde de Itaúna, 1950) (MAZZOTA, 2005).

No Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi de Canoas introduziu no Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares européias. Em 1927, o centro que era em Porto Alegre - RS foi transferido para Canoas - RS, como internato especializado no atendimento de deficientes mentais. Com base na concepção da Pedagogia Social do professor suíço Henrique Pestalozzi, o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul foi precursor de um movimento que se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul, ainda que com divergências e variações (MAZZOTTA, 2005, p. 42).

Com o passar dos anos e décadas, vários foram os acontecimentos que marcaram a história da Educação Especial e, por consequência, da EFA. A seguir, mencionamos alguns desses acontecimentos (MAZZOTTA, 2005; SILVA, 2008):

- 1957 a 1993 – Realizaram-se oficinas em âmbito nacional para o atendimento educacional a crianças com deficiências mentais.
- 1957 a 1958 – O vice-presidente da Federação Paulista de Futebol, por meio de uma campanha televisiva, arrecadou e doou dez cadeiras de rodas para a criação de uma equipe de treinamento de basquete adaptado, comandado pelo Sr. Del Grande, dentro do Hospital de Clínicas de São Paulo.
- 1970 – Criação do Movimento Esporte para Todos (EPT), que tinha como proposta possibilitar a prática desportiva ou recreativa em locais públicos, ao ar livre, para a população em geral.
- 1973 – A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do Rio de Janeiro, recebeu em comodato, por ato do então Presidente Médici, uma área onde se instalou o Centro de Treinamento Profissional.

- 1975 - Foi assinada a portaria nº 550, pelo então Ministro Ney Braga, em vinte e nove de outubro, concebendo a CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), que abrangeria todas as deficiências. Diz o artigo 2º daquela portaria: “O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial” (MAZZOTTA, 2005, p.56).
- 1984 a 1988 - Projeto integrado SEED/CENESP no qual engloba os estudos das condições em que as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs) eram atendidas no campo da EF e do Esporte. O que resultou na criação do movimento Esporte para Deficientes.
- 1988 – Constituição Federal e Constituições Estaduais a partir daquela. Nesta constituição, através do Capítulo V: da Educação Especial, nos Artigos 58, 59 e 60, em seus Parágrafos e Incisos, determinam os direitos garantidos às pessoas com deficiências (A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1997).
- 1990 – Atribuições relativas à Educação Especial passam a ser do SENEb (Secretaria Nacional de Educação Básica).
- 1992 – Ressurgimento da Secretaria de Educação Especial – SEJUSP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Para presidi-la foi nomeada Rosita Edler Carvalho, psicóloga e professora universitária aposentada, que atuara como técnica do CENESP no Rio de Janeiro e na SESPE anterior, além da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) em Brasília.

A Educação Especial e a EFA seguem as diretrizes da Constituição Federal Brasileira, bem como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), buscando sempre a inclusão e o melhor atendimento aos PNEs.

No Brasil, o atendimento das pessoas com deficiência possui vários documentos e decretos oficiais que visam organizar e gerenciar instituições especializadas federais, estaduais e também privadas. Ressalta-se aí a importância de tal organização, uma vez que torna possível a realização de parcerias entre a sociedade civil e a ação governamental (MAZZOTTA, 2005).

Observa-se também o crescente número de movimentos políticos de pessoas com deficiência, organizados com o intuito de atender aos direitos e necessidades dessa população. Pouco a pouco, esses movimentos têm adentrado na sociedade e, de diversas formas, tal esforço tem possibilitado que essas necessidades sejam supridas de modo eficiente.

Desta forma, entende-se que a EFA pode ser um espaço para atender os direitos e necessidades da pessoa com deficiência, além de promover atividades que potencializam o indivíduo e suas habilidades, respeitando seus limites, sua progressão natural e, sobretudo, valorizando a diferença (GORGATTI; COSTA, 2005).

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ressalta-se:

A Educação Física, para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente (p. 85).

Em concordância com os PCNs (1997), a Educação Física deve abrir oportunidades a todos os alunos de maneira igualitária, independentemente das condições biopsicossociais, visando focar o desenvolvimento das habilidades, evidenciando a autossuperação, a coletividade e a inclusão.

Imersa neste cenário, a Educação Física Adaptada se desenvolveu e trouxe com ela elementos educacionais pautados em documentos oficiais e históricos que, assim como na Educação Especial, evidenciam a importância da criação de programas e políticas às pessoas com deficiência, bem como a adequação ao seu atendimento especializado.

De encontro a isso, a Educação Física abarca conteúdos sob uma nova perspectiva e que visam extrapolar a visão única e exclusiva das formas clássicas de educação do corpo, através das PCAs. Desde a criação da ginástica médica e de

outras tantas abordagens corporais que visam a forma e a produtividade, fazia-se necessária a elaboração de uma proposta que viesse contrapor ao que já estava dado como verdadeiro.

Este é o papel das PCAs que, ao conflitar essa realidade, torna possível propor um trabalho corporal que circunda a Educação Física e que visa valorizar as individualidades e as diferenças. Por isso, a proposta de trazer a mesma à Educação Física Adaptada que também trilha caminhos próximos a esta.

Nota-se que, durante toda a trajetória da formação da EFA, existe um conceito de corpo e saúde em uma linha tênue entre educação e desempenho. Por isso torna-se cada vez mais necessária uma visão holística do homem, a partir do favorecimento de si próprio e de suas diferenças.

A EFA olha para as pessoas respeitando essa pluralidade, ou seja, as peculiaridades e necessidades dessas em sua essência, contribuindo para um processo efetivo a fim de assegurar os direitos humanos e sociais e sua qualidade de vida (GORGATTI; COSTA, 2008).

Amaral (2005) vai mais além e ressalta a necessidade de ressignificar a diferença, descaracterizando o substantivo diferença como algo melhor ou pior a diferença simplesmente como ela é. Da mesma forma, as PCAs lidam com esta palavra, tendo por um de seus princípios, a priorização dos valores humanos da singularidade, liberdade, responsabilidade, inclusão, pluralidade cultural, criatividade, autenticidade, comunicação, cidadania, entre tantas outras (LORENZETO; MATTHIESEN, 2008).

Assim isso torna-se possível compreender que o adentramento das PCAs na EFA será uma ferramenta de reforço à edificação da pessoa com deficiência, contribuindo para a ressignificação da palavra DEFICIENTE.

2.3 Teorizações acerca da Deficiência Mental

2.3.1 A deficiência mental

A deficiência mental, embora muito discutida e estudada, ainda apresenta conflitos de terminologias, diferentes formas de atuação, bem como diversos pontos de vista a serem observados.

Segundo Castanedo (2007), tal disparidade de pontos de vista acontece devido à complexidade de uma “incapacidade”, tanto em relação ao diagnóstico quanto em relação ao tratamento, avaliação e intervenção de uma multiprofissional.

Neste subcapítulo, voltaremos nossos olhares para a Deficiência Mental (DM) a fim de sistematizar o conhecimento sobre o assunto e, ao mesmo tempo, buscar compreender como a expressão DM corresponde, de maneira adequada, ao conjunto de sintomas, comportamentos e sinais.

Observa-se que as definições que descrevem tal deficiência como comprometimento intelectual, podem não levar em consideração outras formas de “inteligência” (linguística, cinestésica, espacial, lógico-matemática, musical, interpessoal e intrapessoal – Teoria das Inteligências Múltiplas) (GARDNER, 1995).

A Constituição Federal, Decreto nº. 3.956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Várias são as formas de classificar a DM. A maior parte delas caracterizavam a deficiência pela diminuição da inteligência, evidenciada por testes que avaliavam o raciocínio lógico (TEIXEIRA, 2006). Dentre essas classificações, a DM foi dividida em Deficiência Mental leve, moderada, grave ou profunda, identificando aspectos inerentes ao desenvolvimento intelectual.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), não se utiliza mais a subdivisão de deficiência mental leve, moderada, grave ou profunda para designar os graus de deficiência. Considera também que a DM não pode basear-se apenas nos resultados dos testes de inteligências (QI). Além do QI, é necessário considerar as dificuldades do comportamento adaptativo do sujeito.

Atualmente, a DM é definida pela Política Nacional de Educação Especial do MEC como:

um funcionamento intelectual abaixo da média oriundo, do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais,

desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (p.15).²⁰

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% (dez por cento) da população brasileira possui algum tipo de deficiência, sendo que 5% (cinco por cento) destes possuem DM. Este número expressivo revela a necessidade de se pensar a DM de maneira integral, a fim de atender aos seus direitos e necessidades.

Alguns fatores podem influenciar na incidência do nascimento de crianças com DM: podem ser biomédicos, socioeconômicos, comportamentais e educacionais. Podem ocorrer antes do nascimento (pré-natais), durante o nascimento (perinatais) e após ao nascimento (pós-natais). Abaixo destaco as principais causas do nascimento de crianças com DM (DIEHL, 2008).

- **Pré-natais:** processos infecciosos maternos (rubéola, sarampo, sífilis e toxoplasmose), ingestão de substâncias em excesso como álcool e drogas, exposição radiológica, intoxicação química, alterações cromossômicas e mutações genéticas e hidrocefalia ou microcefalia.
- **Perinatais:** anoxia ou hipoxia.
- **Pós-natais:** distúrbios neurológicos adquiridos, exposição à radiação ou determinados medicamentos, desnutrição e a privação do convívio com a família e privação da cultura.

Muitos enfoques diferentes são apontados para classificar o perfil de uma pessoa com deficiência mental. Alguns levam em conta testes psicométricos como Coeficiente Intelectual (*QI*) e outros que levam em consideração a origem.

A tendência atual é de não classificar por Coeficiente Intelectual, por serem esses testes muito específicos e, por isso, limitados. Devemos sempre levar em conta o histórico de cada aluno, o meio em que vive, a forma como é tratado e os estímulos que recebe. Podemos encontrar crianças com o mesmo Coeficiente intelectual e respostas comportamentais muito diferentes (DIEHL, 2008).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) sugere, em um quadro explicativo, os passos básicos para o processo de diagnóstico, classificação e

²⁰ A SEESP adota essa definição a fim de caracterizar e diagnosticar as pessoas com DM, conforme consta na Política de Educação Especial de 1994 e nos Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de Deficiência Mental de 1995.

sistemas de apoio ao DM, com base na Associação Americana de Retardo Mental (AMAR):

Tabela 4 – Diagnóstico, classificação e sistemas de apoio do DM

<p>Dimensão 1</p> <p>Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas</p>	<p>Passo 1</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Determina a elegibilidade para apoio.</p> <p>Pessoa DM se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - QI 70-75 ou abaixo; - limitações em 2 ou mais habilidades adaptativas; -aparecimento antes dos 18 anos.
<p>Dimensão 2</p> <p>Considerações psicológicas, emocionais</p> <p>Dimensão 3</p> <p>Física, saúde, etiológica</p> <p>Dimensão 4</p> <p>Considerações ambientais</p>	<p>Passo 2</p> <p>Classificação e descrição</p> <p>Identifica forças, fraquezas e as necessidades de apoio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - descreve as forças e as fraquezas do indivíduo com relação às considerações psicológicas e emocionais; - descreve a saúde geral da pessoa e indica a etiologia da condição; - descreve o ambiente de colocação da pessoa e o ambiente favorável ao seu desenvolvimento.
	<p>Passo 3</p> <p>Perfil e Intensidade do Apoio Necessário</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica as necessidades de apoio nas dimensões consideradas.

Fonte: AMAR, 1992.

2.3.2 A comunicação e a imagem corporal do aluno com deficiência mental

Para entender como a criança com deficiência mental se comporta, é muito importante conhecer seu desenvolvimento, suas interações sociais e a forma como ela entende seu corpo e lida com os diversos acontecimentos que ocorrem no decorrer de sua vida. Já não é mais possível conceber um processo de construção do conhecimento centrado nas características pessoais do sujeito sem levar em

consideração suas interações com o meio social e seus benefícios à aquisição da comunicação e cognição, uma vez que novas teorias reconhecem a importância de tal acontecimento para um desenvolvimento sólido e basilar.

Para Vygotsky (1998), a partir da participação do sujeito em atividades sociais, formam-se processos psicológicos rudimentares que são regulados por vários mecanismos biológicos que podem sofrer intervenção dos fatores de ordem social e que são mediados por instrumentos próprios da cultura do sujeito, agindo sobre sua maturação e, conseqüentemente, sobre a sua capacidade de domínio e de apropriação da criança.

Desta forma, a formação dos processos psicológicos superiores necessita da presença de mecanismos e processos psicológicos que tornem possível o progresso do domínio dos instrumentos culturais e de regulação do comportamento. Por isso, é importante salientar que, através da apropriação global de instrumentos culturais e da interiorização das operações psicológicas inerentes à vida social, é que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, bem como a regulação de seu próprio comportamento (MARTINHO, 2004). O autor ainda define por autorregulação “*a capacidade que a criança tem para interiormente planejar, conduzir e controlar o seu comportamento, procurando adaptá-lo às circunstâncias*” (MARTINHO, 2004, p.225).

Esta autorregulação provoca sucessivas transformações que se iniciam com as funções mais básicas e que ocorrem até o desenvolvimento das capacidades mais específicas. Ou seja: ocorre um aumento gradativo dos processos e capacidades que inicialmente são limitadas pelos comportamentos de estímulos concretos e imediatos.

Sendo assim, constituem-se aí os primeiros caminhos da aprendizagem que propiciam o desenvolvimento e, conseqüentemente, auxilia na melhor elaboração dos instrumentos comunicativos e de imagem corporal.

A imagem corporal pode ser entendida como: “*o conceito – e a vivência – que se constrói ‘sobre’ o esquema corporal e que traz consigo o mundo das significações. Na imagem, estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se movimenta, que repousa, que simboliza*” (OLIVIER, 1995, p.18). A imagem corporal envolve sensações que nos são dadas a partir de outras sensações fisiológicas do corpo, ou seja, envolve experiências do corpo enquanto uma unidade. Tais experiências de nós mesmos estão intimamente ligadas às experiências anteriores, bem como nossos desejos

futuros. A inter-relação desses fatores interfere na significação dos diferentes momentos em que vivemos (SCHILDER, 1995).

Desta forma, pode-se entender que a imagem corporal é essencial ao desenvolvimento da criança, partindo da premissa que a mesma abre caminhos a uma melhor compreensão de si e do mundo, interagindo e se comunicando abertamente com o mundo.

A criança com deficiência mental necessita de uma estimulação essencial para que, através de suas experiências, possa conhecer melhor seu corpo e significar sua imagem corporal a partir destas.

[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes, apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1995, p.124).

A construção do simbolismo da criança com deficiência mental sobre o seu corpo engloba conceitos complexos, para a integração dos sentidos, apreensão da realidade e capacidade de agir, no qual são considerados processos psicológicos superiores que proporcionam a formação da imagem corporal. Esta tem como atributo o desenvolvimento das imagens mentais e multifatoriais dos acontecimentos que a rodeiam, transformando a mesma em uma forma de comunicação, através da linguagem, do pensamento, da memória e também da consciência.

Desta forma, a imagem corporal pode ser relacionada com a comunicação das pessoas com deficiência mental, uma vez que, para sua significação, se faz necessária a compreensão de si mesmo, para que, posteriormente, possa o indivíduo se relacionar com os demais, e compreender a partir dos elementos multifatoriais que o rodeiam. Assim sendo, a aquisição da imagem corporal propicia uma adaptação deste à sua realidade.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, pode-se entender que a mesma varia de criança para criança, pois a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados ao grau de estimulação que aquela recebe. Borges e Salomão (2003) compreendem a linguagem como a primeira forma de socialização

da criança, efetuada explicitamente pelos pais, através de instruções verbais durante as atividades cotidianas, bem como através de histórias de cunho cultural.

Existem vários meios para a aquisição da linguagem, podendo ela ocorrer de forma implícita por meio das relações inter e intrapessoal, como também pela repetição de palavras pronunciadas no meio familiar. A aquisição da linguagem é uma das habilidades mais importantes e significativas dos seres humanos, uma vez que exige a criação de um sistema de sinais de suas faces – de um lado o significante e de outro o significado. O significante refere-se ao aspecto formal e oral da linguagem, compreendido pela junção dos elementos (fonemas, palavras, orações e discursos). Já o significado refere-se ao aspecto funcional da linguagem: é a imagem mental que se cria para classificar determinado objeto, substantivo, ação ou comunicação social (LUQUE & VILLA, 1995).

O nível de desenvolvimento da criança influencia na forma como ela fará uso dos estímulos recebidos e, conseqüentemente, estes serão facilitadores da linguagem e de um nível de desenvolvimento da mesma (PINE, 1994).

A criança com deficiência mental apresenta o desenvolvimento da sua linguagem da mesma forma que crianças sem deficiência, no entanto o processo ocorre de forma mais lenta e gradativa. Sendo assim, deve-se entender a importância dela receber estímulos primários basilares à assimilação dos estímulos mais complexos, de modo a adquirir processos psicológicos superiores que facilitarão a aquisição da linguagem. Da mesma forma, a imagem corporal é assim constituída, levando-nos, por conseguinte, à importância dos aspectos abordados anteriormente.

Aspectos enfatizados pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, que busca romper o dualismo natureza versus ambiente, demonstrando que um depende do outro para que a criança possa assimilar os elementos necessários à aquisição da linguagem. Os pressupostos desta teoria corroboram a análise do conhecimento acerca do contexto sociocultural e sócio-histórico em que a criança (ênfase na DM) está inserida, permitindo a articulação desse conhecimento com os diversos estímulos que a rodeiam, evidenciando a reciprocidade e a adaptação de ambos.

2.3.3 O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência mental a partir da Teoria de Vygotsky

Compreender como se dá a constituição do desenvolvimento e da aprendizagem da criança é essencial, não apenas para acompanhar seus progressos, como também para adequar nossas práticas às suas necessidades. Este contexto torna-se mais especial à medida que voltamos nossos olhares para crianças com deficiência mental, uma vez que os fatores que influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem são muitos e podem variar de uma criança para outra.

É muito comum crianças com deficiência mental possuírem o mesmo nível de deficiência, porém com atitudes e comportamentos de desenvolvimento diferentes. Isso ocorre uma vez que o nível de deficiência abrange de forma linear e evolutiva os diversos campos da existência humana, tais como social, afetivo, motor e cognitivo.

Todos esses fatores estão interligados e compõem o meio como objeto de máxima influência. Pode-se entender como meio, todas as relações existentes na vida humana, às quais envolvem a cultura, as relações inter e intrapessoais, as experiências corporais ou sensoriais vivenciadas e a sociedade; elementos de extrema importância para o desenvolvimento, ou não, do ser humano, bem como para sua aprendizagem no decorrer da vida.

Várias são as teorias para o desenvolvimento descritas por grandes pesquisadores como Luria, Leontiev, Piaget, dentre outros. Porém, Vygotsky trouxe uma nova perspectiva para o desenvolvimento da criança, através de sua Teoria Sociointeracionista, que aprofundava os estudos feitos até então por Piaget.

Sua abordagem visava à síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Por considerar o homem imerso em seu meio, sua perspectiva pautou-se nos processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase nos aspectos sócio-históricos e na interação do homem com a sociedade.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio...histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico - cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 1996, p. 43).

A teoria Sociointeracionista de Vygotsky visava constituir os aspectos do comportamento humano e desenvolver hipóteses de como as características humanas se formam ao longo de sua vida (VYGOTSKY, 1996). Em outras palavras, o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano estão intimamente ligadas ao meio social em que vive. O meio influencia esses dois processos que caminham juntos, porém não em paralelo, e daí se constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal descrita pelo teórico.

Vygotsky (1989) diz que aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as pessoas. Ou seja, é um processo que difere das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e, também, das posturas empíricas que enfatizam a forte influência do meio no desenvolvimento.

Esta teoria parte da ideia de que é o aprendizado que torna possível o despertar de processos internos do indivíduo, unindo o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural. Entende que o homem não se desenvolve plenamente sem o suporte dos demais indivíduos de sua espécie. Desta forma, o conceito de zona de desenvolvimento proximal diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro. O que irá caracterizar o desenvolvimento proximal é justamente a capacidade que surge e se desenvolve de modo partilhado (RABELLO & PASSOS, 2009).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p.60).

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, ao invés de focalizar no que a criança aprendeu, devemos voltar nossos olhares para o que ela está aprendendo. As práticas pedagógicas atuais, em sua maioria, prevêm quais conteúdos são mais úteis do que outros à criança, bem como o que ela deve ou não aprender.

As crianças, em especial as com deficiência mental, passam por um processo constante de transformação no qual as implicações de ensino e aprendizagem devem manter o foco no processo e no contexto da aprendizagem da criança. A criança deve ser vista como um ser único, preservando sua individualidade, mas entendendo que suas respostas subjetivas estão relacionadas à sua interação com as demais crianças e pessoas ao seu redor.

Estes aspectos intersubjetivos concebem a gênese da aprendizagem individual em que, através de ações coletivas e da participação da criança com outras e com o meio social, a relação intersubjetiva é constituída. Desta forma, o panorama da intersubjetividade é o reflexo de como a relação intrassubjetiva responde às ações externas do meio, internalizando e aproximando essas para o seu desenvolvimento. No entanto, vale ressaltar que o sujeito não é propriamente um produto constituído pelo meio. Na verdade, ele se utiliza das experiências proporcionadas pelo meio para suprir as suas necessidades. “O sujeito não é passivo e nem apenas ativo: é interativo” (RABELO E PASSOS, 2011).

O sujeito e seu desenvolvimento podem ser entendidos a partir de uma postura “sociointeracionista”, pela idéia de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que existe uma mediação dessa ação do sujeito sobre o objeto.

Compondo o panorama da aprendizagem, observa-se a importância das experiências a serem vivenciadas pelo corpo da criança para estimular um desenvolvimento integral e contínuo. Desta forma o comportamento motor e a resposta motora são aspectos relevantes que podem servir de ferramentas para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal.

O comportamento motor diz respeito a alterações no aprendizado e no desenvolvimento, assim como os processos maturacionais vinculados ao desempenho motor. Sendo assim, as pesquisas do comportamento motor envolvem

diferentes aspectos relacionados ao aprendizado, ao controle e ao desenvolvimento motor humano (GALLAHUE, 2005).

Quanto mais completo é um comportamento de sistemas, maior sua capacidade de adaptação com o meio ambiente. Desta forma, o comportamento motor, por ser um sistema complexo, abrange os diversos processos cognitivos no ser humano, tais como pensamento, linguagem, memória e aprendizagem, bem como a consciência, possibilitando ao ser humano adaptar-se a diversas situações (TANI, 2005).

Em uma criança deficiente, poderíamos inferir a existência de um atraso ou dificuldade no controle de movimento. Entretanto, diversos exemplos de controle motor podem dar suporte à interação entre os sistemas e níveis diferentes de controle nos primeiros anos de vida. A privação de uma fonte de informação sensorial pode implicar a utilização de outro meio para a coleta de informações do ambiente, e as restrições presentes no sistema nervoso podem levar ao uso de comandos musculares diferentes, através de outras vias (TANI, 2005).

A aprendizagem entendida como um processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva está intimamente relacionada aos estímulos motores que a criança recebe no decorrer de seu crescimento (BOCK *et. al.*, 2001).

A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista de sua independência. Em seus jogos e em sua adaptação social, a criança dotada de todas as suas possibilidades para mover-se e para descobrir o mundo é, na maior parte das vezes, uma criança feliz e bem adaptada. Um bom controle motor permite à criança explorar o mundo exterior, aportando-lhe as experiências concretas sobre as quais se constroem as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (ROSA NETO, 2002, p. 12).

Nesse movimento, as experiências de aprendizagem proporcionam a consolidação e a automatização de formas de ação, abrindo caminhos às zonas de desenvolvimento proximal. Desta forma, a potencialidade da criança não é constituída pelo o que ela pode vir a ser através da sua influência social, como se já

fosse algo previsto, mas da forma como ocorrem as manifestações de suas capacidades emergentes que podem, ou não, receber apoio de outros sujeitos.

A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento. Todavia os dois processos não podem ser feitos equivalentes, pois nem toda a experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento de igual modo. Para ter repercussão significativa, a experiência tem de ser tal que permita conhecimentos de um grau maior de generalidade em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito. A generalidade do conhecimento é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real e o nível de sua independência em relação ao imediato-concreto, ao sensível. Assim sendo, as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-imediato e de restrito-abrangente que têm o efeito de fazer avançar o desenvolvimento. A “boa” aprendizagem é aquela que consolida e, sobretudo, cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas. (Góes, 1991, p.20)

Desta forma, é possível entender que a função do educador, a partir desde contexto, é de mediador entre a criança e o mundo, dando-lhe as ferramentas para o favorecimento da aprendizagem. O professor propicia as relações entre a criança e os objetos, bem como da criança com outras crianças e outras pessoas, promovendo, a partir destas interações coletivas, novos caminhos para essa trilhar seu desenvolvimento.

É assim que as crianças vão constituindo suas habilidades parciais e colocando-as em prática, com auxílio ou não de pessoas com maior experiência (mediadores), até que passem a adquirir suas habilidades totais. Por isso, faz-se necessário estimularmos as potencialidades de cada criança a fim de auxiliar no seu desenvolvimento efetivo, através de ferramentas e mediadores distribuídos pelo ambiente de aprendizagem de forma adequada (VASCONCELLOS & VALSINER, 1995).

Por fim, a atividade lúdica é considerada essencial à formação da criança, e o brincar torna-se um estímulo a seu desenvolvimento físico e mental. As brincadeiras contribuem decisivamente no processo de socialização, já que, por meio delas, as crianças identificam-se e aprendem os princípios de colaboração, integração, coletividade, além de desenvolverem as habilidades de expressão e comunicação, ideais ao desenvolvimento integral à aprendizagem. Por isso, vale ressaltar a importância dos educadores, promoverem a linguagem e o ensino-aprendizagem de forma lúdica, criativa e instigante.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

3.1 Abordagem Metodológica

Este trabalho possui uma forma metodológica muito particular, decorrente de outros estudos realizados pela pesquisadora²¹, que, ao utilizarem a mesma estrutura, apresentaram um amplo banco de dados à realização da análise e publicação dos resultados. Sendo assim, foram feitas apenas algumas adaptações para que fosse possível colher o maior número de informações e facilitar os encaminhamentos da pesquisa.

Desta forma, este trabalho caracterizou-se por uma pesquisa de multicasos de natureza descritiva e de abordagem qualitativa. Segundo André (2005), o estudo de caso não pode ser caracterizado como um método de pesquisa, porém é uma forma particular de estudo, ou seja, o pesquisador escolhe o seu objeto de estudo.

O estudo de caso torna possível obter um conhecimento diferenciado das demais pesquisas, uma vez que aproxima o pesquisador do seu objeto de pesquisa. As questões estudadas possibilitaram uma contextualização com a realidade vivenciada pelo objeto, além de abrirem caminhos à investigação do próprio pesquisador que buscou, através de diversos meios, chegar à coleta dos dados.

Este trabalho pode ser compreendido como um estudo de caso coletivo ou estudo de múltiplos casos, ou ainda estudo multicaso, como já o dissemos, no qual o pesquisador estuda alguns casos com a intenção de investigar determinado fenômeno. Cada caso que se inclui neste tipo de pesquisa pode ou não manifestar uma característica comum. Para tanto, a escolha de vários casos parte da premissa que permitirá uma melhor compreensão sobre um conjunto maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Este tipo de estudo pode se caracterizar por explorar e orientar fenômenos pouco investigados através de estudos de casos múltiplos. Ou seja, trata-se de um critério que justifica a escolha do estudo de caso como a abordagem mais adequada para um determinado problema de pesquisa, que permita construir uma identificação

²¹ Destaco o estudo intitulado “Práticas Corporais Alternativas em crianças com Paralisia Cerebral: uma proposta de intervenção” realizado no Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA) e apresentado como trabalho de conclusão do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

das categorias de observação ou a geração de uma hipótese para estudos posteriores (YIN, 1989).

Segundo NEVES (1996, p. 1), uma pesquisa qualitativa revela “*um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador*”. Ou seja, caracteriza-se por escrever um recorte de uma determinada população, em um determinado período de tempo, levando em consideração todas as variáveis de constituem o universo dos seres humanos e que lhes seja possível a VIDA.

Uma das implicações de realizar um estudo de caso com característica qualitativa em um período determinado de tempo é a tendência do pesquisador complementar os dados de observação com os dados das fontes de pesquisa. No entanto, a garantia do controle do conteúdo e divulgação dos dados deve manter o cuidado para não tornar as informações generalizadas e apresentar, por entre um emaranhado de dados, aspectos relevantes a serem considerados pelo pesquisador (ANDRÉ, 2005).

Num estudo de caso qualitativo, com característica descritiva, existe a preocupação no registro dos dados, fatos e acontecimentos com o intuito de melhor registrá-los, analisá-los e interpretá-los. Sendo assim, GIL (1999) revela que a pesquisa qualitativa descritiva visa descrever as características de uma determinada população, fenômeno ou estabelecimento com relações entre as variáveis.

Desta forma, este estudo possuiu este enfoque metodológico por ter de lidar com alunos com deficiência mental que se encontravam inclusos no contexto escolar. Vislumbrou-se, assim, entender de que forma as PCAs contribuíram ou não para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência mental dentro do ambiente escolar. Por se tratar de um grupo particular, diversas foram as variáveis que influenciaram nos resultados. Não obstante, foi aí constituída a riqueza do estudo.

É baseado nestas matrizes teóricas que este estudo foi imerso. Sendo assim, para facilitar a compreensão de como o mesmo se desenvolverá, apresentamos as suas etapas. São elas: o grupo de estudos, seleção e identificação dos sujeitos, critérios de seleção dos sujeitos, instrumentos metodológicos e procedimentos metodológicos, análise dos dados.

3.1.1 Grupo de Estudos:

Os sujeitos deste estudo foram três alunos com deficiência mental, matriculados e frequentes em classes regulares de estudo em escolas públicas municipais de Santa Maria/RS, durante o ano letivo de 2011.

3.1.2 Seleção e identificação dos sujeitos

Para fazer a seleção e identificação dos sujeitos deste estudo, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMEd), para saber quem e quantos são os alunos com deficiência mental matriculados nas escolas públicas de Santa Maria, através dos dados do EDUCACENSO (2010).

Feito isso, as escolas foram separadas por região, no qual resultaram no mapeamento da distribuição dos alunos conforme as regiões administrativas da cidade. Após, foi realizada a análise das escolas que possuem o maior número de alunos com deficiência mental e, a partir disso, foi realizado um sorteio de três alunos na escola cujo número de alunos com deficiência foi maior, considerando os critérios de inclusão. Uma vez sorteados os sujeitos, a pesquisadora entrou em contato com a sua respectiva escola, com a finalidade de apresentar à direção da instituição a intenção do estudo, identificar os responsáveis pelo aluno e solicitar o contato e endereço para convidá-los a participarem da pesquisa.

3.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos participantes

- Alunos que apresentem deficiência mental incluídos em classes regulares de estudo de escolas públicas da cidade de Santa Maria.
- Que estejam matriculados no primeiro ciclo de séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
- De ambos os sexos.

3.2 Instrumentos Metodológicos

3.2.1 Ficha de Identificação do Aluno onde constaram informações que permitiram caracterizar os sujeitos da pesquisa em função da idade, sexo, escolaridade, diagnóstico e classificação da DM; particularidades do sujeito e atividades do seu cotidiano e aprendizagem, baseado em BARROS (2002) e MACIOCIA (2007) (ANEXO I).

3.2.2 Pareceres Descritivos feitos pela pesquisadora ao final de cada intervenção com as PCAs, nos quais foram descritos os comportamentos referentes aos aspectos referentes à comunicação e imagem corporal do aluno, levando em consideração sua deficiência, seu estágio de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e motor, suas limitações em função da deficiência, suas possibilidades e potencialidades (ANEXO II).

3.2.3 Diário de Campo que coletou informações observadas pela pesquisadora quando inserida no contexto das crianças dentro do ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, bem como conversas com diretores, professores e pais dos alunos. (ANEXO III).

3.2.4 Parecer Descritivo dos professores dos alunos no início e no fim das intervenções, ao qual foi composto por todos os aspectos abordados pela pesquisadora (comunicação, imagem corporal, considerações gerais). (ANEXO IV).

3.3 Procedimentos metodológicos

Antecedendo o início das aulas, foi realizada uma reunião com a direção da escola e com os pais ou responsáveis dos sujeitos participantes da pesquisa, com o intuito de apresentar e esclarecer dúvidas e questões éticas sobre o projeto. Nesta mesma reunião, foi solicitado a estes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cientes da proposta da pesquisa e concordando com o que lhes foi informado sobre o estudo. O Termo assinado pelos responsáveis legais disponibilizou os filhos a participarem da pesquisa. Ainda nesta reunião, foi marcado dia e horário para que o (a) aluno (a) e seu responsável comparecessem à escola, com o intuito deste último responder à ficha de identificação do sujeito pesquisado, juntamente com a pesquisadora.

Antecedendo o início das aulas, a pesquisadora se inseriu no contexto escolar com os (as) alunos (as) pesquisados, a fim de coletar informações, conhecer o ambiente da escola, professores, direção e até mesmo os próprios colegas. Estas informações foram descritas no diário de campo, que faz parte do banco de dados do estudo. Além disso, foram realizadas observações nas aulas de Educação Física para analisar como os sujeitos se relacionavam no ambiente escolar e a forma como utilizavam seu próprio corpo. Estas observações continuaram sendo realizadas no decorrer do ano letivo, de modo a verificar como os sujeitos do estudo estavam se

desenvolvendo. Além destes dados, foi solicitado às professoras das turmas dos sujeitos que escrevessem um parecer descritivo, onde abordavam os aspectos comunicativos e da imagem corporal dos alunos estudados bem como informações relevantes ao contexto da pesquisa.

Concluída a primeira fase do estudo, iniciaram-se duas vezes por semana, intervenções individuais com os alunos da pesquisa, em um tempo determinado de 30 a 45 minutos, no período entre outubro a dezembro de 2011, resultando em 3 meses de inserção no contexto escolar. A dificuldade na coleta dos dados necessários para o mapeamento e o aceite das escolas escolhidas diminuíram o tempo de atuação da pesquisadora na realização deste estudo. Apesar da ocorrência destes contratemplos, foi possível executar todo o encaminhamento metodológico proposto no projeto desta dissertação.

As aulas foram realizadas a partir do estudo de caso e anamnese de cada sujeito (anexo I), para o qual foi elaborado um programa de estimulação sensório-motora, integrando as Práticas Corporais Alternativas com atividades utilizadas nas aulas de Educação Física. Vale salientar que a primeira aula foi mais voltada à adaptação e conhecimento dos sujeitos ao pesquisador e às atividades.

Os conteúdos desenvolvidos nestas aulas basearam-se na psicomotricidade, percepção e aprendizagem, dividindo-se, basicamente, em: percepção do próprio corpo, percepção do espaço – organização espacial, percepção do tempo - organização temporal, percepção visual e estrutura espaço-temporal (BARRETO, 1998). Utilizando as considerações do autor, a pesquisadora esquematizou uma linha linear dos conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas, a fim de auxiliar no processo de aprendizagem motora e cognitiva (ANEXO IV).

Aliadas a esses foram aplicados os conteúdos das PCAs, partindo do princípio de que esta interação é essencial ao melhor estímulo sensório-motor do sujeito. Cinco Práticas Corporais Alternativas foram utilizadas na realização deste trabalho, são elas: a aromaterapia, a eutonia, a cromopuntura, a musicoterapia e a reflexologia.

Ao final de cada aula, a pesquisadora escreveu pareceres descritivos que passaram a fazer parte de um banco de dados que serviu à análise e interpretação das informações obtidas, visando à melhor organização dos resultados. No mês de dezembro de 2011, as professoras regentes da turmas de cujos sujeitos faziam parte, escreveram um novo parecer descritivo, que posteriormente foi comparado

com o primeiro para observar se houve ou não resultados com a realização do estudo.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi feita de forma descritiva, com base nos instrumentos de avaliação (ficha de identificação do sujeito, pareceres descritivos e diário de campo), junto aos quais houve uma busca aprofundada de informações relevantes que foram discutidas, vindo ao encontro dos objetivos do estudo. Cada aspecto abordado trouxe consigo uma revisão de literatura que serviu de suporte às discussões apresentadas no decorrer deste estudo.

Após a interpretação e análise dos dados, elaborou-se este trabalho, que une todas as partes da pesquisa, juntamente com os resultados alcançados, de forma a manter a acessibilidade do leitor à qualificação do trabalho desenvolvido. Por fim, concluído este estudo, foram feitos encaminhamentos dos resultados de acordo com os objetivos propostos e os apresentados à comunidade científica, buscando dar continuidade à proposta e à essência destes estudos.

4 O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO ESTUDO

4.1 Panorama da Deficiência Mental na cidade de Santa Maria: encaminhamentos para a escolha da escola sorteada

Santa Maria é uma cidade do interior do estado, mais conhecida como coração do Rio Grande, devido sua localização, na região central. Segundo dados do CENSO 2010, a cidade conta hoje com 261.031 habitantes, sendo a 5ª maior cidade do Rio Grande do Sul, atrás de Porto Alegre, Caxias do Sul, Pelotas e Canoas. Seus habitantes, distribuídos entre 10 distritos, sendo o 1º o Distrito Sede o maior em área e população, impulsionam a economia da cidade ligada ao comércio, à educação e aos serviços militares.

Conhecida como “Cidade Cultura”, Santa Maria é expoente de Educação no Estado por possuir a primeira universidade federal do interior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria e mais sete instituições de Ensino Superior, dois colégios técnicos federais, um Instituto Federal Farroupilha (IFET) e em torno de 217 escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. (IBGE, 2010).

Ainda, segundo dados do CENSO 2010, a cidade possui 49.494 alunos matriculados na Educação Básica nas redes municipal, estadual e particular. Vale salientar que os alunos selecionados para este estudo são pertencentes à rede municipal de ensino, matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, compondo apenas uma parcela dessa totalidade.

Segundo os dados do EDUCACENSO 2010 (IDEB,2010), existem 657 alunos com deficiência mental matriculados em 54 escolas municipais regulares em Santa Maria. Desses, 340 (51,75%) não recebem nenhum tipo de atendimento, 294 (44,75%) são atendidos pelas salas de AEE e 23 (3,5%) são atendidos com outro tipo de atividade não explícitas nos resultados.

Um número bastante expressivo, considerando que o total de alunos matriculados na Educação Básica de escolas municipais é de 19.338 distribuídos em 80 escolas. O intuito de realizar este mapeamento, vem ao encontro da necessidade de conhecer o panorama da Deficiência Mental (DM) na cidade de Santa Maria, em especial das escolas municipais, bem como compreender o processo de inclusão das mesmas, sua distribuição conforme as regiões e fatores populacionais e inferir sobre as condições predisponentes da DM.

Além de mostrar a epidemiologia deste distúrbio, também possibilita uma reflexão sobre como estas pessoas são inseridas no contexto escolar, qual o tipo de proposta pedagógica pode ser lhes proporcionado, enfim, ampliar os horizontes e preparar docentes, comunidade escolar e todos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem destes para sua inserção na sociedade.

Os dados apresentados pelo EDUCACENSO (2010), não revelam quais os critérios utilizados para classificar os alunos com deficiência mental ou não. Da mesma forma, o mesmo ocorre com as demais deficiências (motora, auditiva, visual e superdotação). * Em conversa com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann, alguns alunos possuem laudos de médicos ou da educadora especial, porém outros se enquadram conforme as dificuldades observadas pelos professores.

A cidade de Santa Maria é subdividida em regiões administrativas, compostas por um conjunto de bairros unidos de acordo com a localização e características, no qual possuem subprefeituras, sendo essas: região norte, nordeste, sul, leste, oeste, centro urbano, centro-leste e centro-oeste²². As escolas foco deste estudo também estão distribuídas nessas regiões, no entanto para uma melhor organização e sistematização dos dados, agrupamos as mesmas e as dividimos em apenas 5 regiões (norte, sul, leste, oeste e centro). Considerando que a região norte é decorrente da união das subregiões norte e nordeste e a região centro da união do centro urbano, centro-leste e centro-oeste.

Através dos dados levantados pelo EDUCACENSO (2010), foi possível realizar este levantamento, dividindo as escolas conforme suas regiões e inferir acerca das relações com o número de alunos atendidos nessa região, a incidência de crianças com DM e demais fatores relacionados a essa.

Desta forma, observou-se que a região centro foi a que possuiu o maior número de crianças com DM matriculadas em escolas municipais, totalizando 168 (25,57%) (Mapa 2). Vale salientar que nesta foram agrupadas 3 regiões (centro urbano, centro-leste e centro-oeste), sendo a maior em extensão e a maior em número de estudantes. Porém é interessante ressaltar que, embora essa região seja central, os aspectos econômicos da população são relativamente baixos,

²² Ver em anexo Mapa das Regiões Administrativas de Santa Maria.

especialmente nas escolas e localidades que se encontram aos arredores do centro urbano da cidade.

A segunda região com maior número de alunos com DM foi a região norte com 154 (23,43%) que assim como a região centro, também agrupou duas regiões norte e nordeste. Já a região oeste vem na terceira posição, atendendo 141 alunos (21,46%), seguida pela região leste com 119 alunos (18,11%) e, na última posição, a região sul, com 69 alunos (11,43%), conforme o mapa 1. Essas também são escolas que possuem um baixo nível econômico, altos índices de fatores que coloca estes indivíduos em situação de vulnerabilidade social (álcool, drogas, abuso sexual, violência doméstica, entre outros).

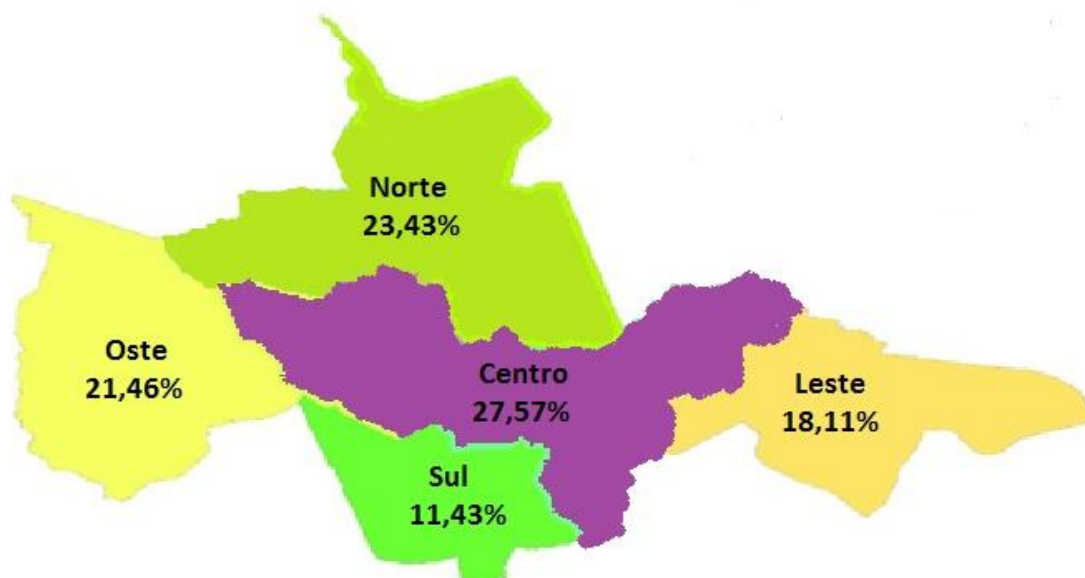


Figura 3 - Mapa 1 – Distribuição dos alunos com DM matriculados nas escolas municipais da cidade de Santa Maria,RS.

FONTE: Mapa adaptado de Prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/>; acesso em 18 de janeiro de 2012.

Feito este levantamento, buscou-se conhecer quais as escolas referência em atendimentos de alunos com DM, em cada região, quantos eram atendidos, a fim de vislumbrar a realização da pesquisa naquela que houvesse o maior número de alunos com DM, localizada na região com maior porcentagem de alunos atendidos nas escolas.

Feito isso, observou-se que a escola A, localizada na região centro, possuía 30 alunos com DM matriculados na escola, destes, apenas 18 recebiam atendimento de AEE. Já a escola B, localizada na região norte possuía 48 alunos, destes 21

recebiam atendimento de AEE e 27 não. A escola C, na região oeste, possui 42 alunos matriculados, sendo 26 atendidos por AEE.

Uma grande dúvida que surgiu no decorrer da composição deste mapeamento, foi entender quais os critérios utilizados para definir quais alunos recebiam ou não o atendimento pela educadora especial, na sala de AEE. O nível de dependência e déficit cognitivo, conforme a demanda da escola, estava de acordo com a educadora especial? Enfim, são dúvidas que os dados não poderão suprir, mas que cabe a nós refletirmos sobre este contexto e analisar profundamente se o processo de inclusão inclui alguns e exclui outros de um atendimento especializado.

Na tabela abaixo, será possível observar as 10 escolas que mais possuem alunos com DM matriculados. É possível observar que todas as regiões possuem duas escolas listadas abaixo:

TABELA 4 – ESCOLAS E NÚMERO DE ALUNOS COM DM MATRICULADOS

ESCOLA	No. DE ALUNOS	%	REGIÃO
A	48	7,30%	Oeste
B	42	6,39%	Norte
C	41	6,24%	Oeste
D	31	6,08%	Sul
E	30	4,71%	Centro
F	29	4,56%	Centro
G	28	4,41%	Norte
H	27	4,26%	Leste
I	26	4,10%	Sul
J	26	3,95%	Leste

Para melhor visualização da distribuição destas escolas conforme as regiões a que pertencem o mapa 2, ilustra este panorama.

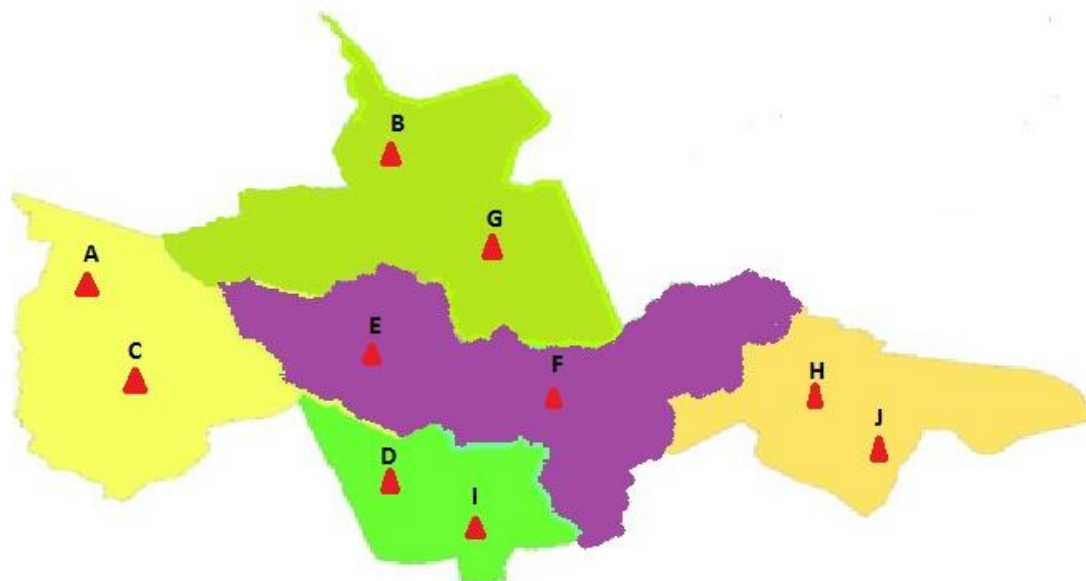


Figura 4 - Mapa 2 – Distribuição das 10 escolas com maior número de alunos com DM.

FONTE: Mapa adaptado de Prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/>; acesso em 18 de janeiro de 2012.

Estes dados possibilitaram a construção de um olhar reflexivo sob este panorama e, como consequência, o surgimento de questionamentos relacionados à frequência destes em sala de aula, nos atendimentos de AEE. Infelizmente, os dados descritos no EDUCACENSO 2010 não explicitam ou sanam estas dúvidas. Considerando que toda a criança acima de 6 anos deve estar matriculada na escola, pressupõe-se que estas devam ser frequentes (LDB, 1986).

Acredito na importância deste mapeamento para realização desta pesquisa, uma vez que possibilitou um olhar real e reflexivo sobre a realidade encontrada na cidade de Santa Maria. E, da mesma forma, possibilitou buscar uma escola que realmente necessitasse de um projeto que servisse de auxílio para a sala de AEE.

Infelizmente o descrédito das pesquisas em Educação, realizadas no meio escolar, dificultaram minha entrada nas escolas acima descritas. Várias foram as tentativas de realizar a pesquisa nas regiões e escolas apontadas neste estudo, no entanto, por falta de espaço, dificuldades de contato com a direção, excesso de estagiários, entre outros motivos, não foi possível desenvolver a mesma em nenhuma destas.

Creio que a falta de retorno das pesquisas realizadas no contexto escolar, bem como o uso abusivo de críticas e nenhuma solução prática para as mesmas,

faz com que as pesquisas sejam vistas como intrusas ou mesmo um observador e avaliador que não conhece o contexto da mesma e, ainda assim, julga sem ter base.

A partir deste cenário, busquei encontrar uma solução para esta dificuldade. Concluindo que a Universidade Federal de Santa Maria, localizada na região leste da cidade, na qual ocupou a quarta colocação em matrículas de alunos com DM nas escolas municipais, tem um papel fundamental na atuação e atendimento das demandas da população e, conhecendo esta região, em virtude de ser o local em que resido, busquei contato com as escolas mais carentes e em situação de vulnerabilidade social da mesma.

Foi assim que encontrei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmerman, localizada na Vila Jardim do bairro Camobi, na região leste de Santa Maria. Feito o contato com a direção da escola e o aceite da mesma para realizar a pesquisa, busquei conhecer um pouco mais da realidade desta e o contexto social em que os alunos atendidos por mim, eram inseridos.

A Vila Jardim é uma localidade onde há a concentração de elementos que colocam a vida dos alunos atendidos na escola, em situação de vulnerabilidade social. São eles o baixo poder aquisitivo, violência familiar, fácil acesso à drogadição, alcoolismo e abuso sexual na família, entre outros. Consequentemente, nesta comunidade, o índice de crianças com DM e outros tipos de deficiências é alto. (IDEB, 2010)

Um fator relevante a ser destacado embora seja à UFSM, esta comunidade ainda não recebe todo o apoio necessário para atender as suas demandas. Este foi o principal motivo, na qual a diretora da escola aceitou realizar este estudo na própria escola.

4.2 O local para realização da pesquisa: a escola em questão.

Com apenas 6 salas de aula, sendo uma sala de AEE e uma sala de computação, a E.M.E.F. Renato Nocchi Zimmerman atende 151 de alunos da pré-escola da Educação Infantil e do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Como área de lazer, possui uma pequena quadra de esportes e uma pracinha onde as crianças brincam e passam o tempo do recreio.

Esta é uma Escola que sofre com a falta de materiais e recursos de infraestrutura, mas que tenta, dentro de suas possibilidades atender, os alunos e

comunidade de seus arredores. Em parceria com o Centro Comunitário Vila Jardim, realiza aulas de dança, reforço escolar em turno inverso e aulas de teatro.

Sofre também com a falta de recursos humanos, contendo no quadro de professores (número) de docentes e mais (número de estagiários), além de uma educadora especial que realiza atendimento na sala de AEE, uma vez por semana, com os alunos inclusos e, em outro dia, auxilia no processo de inclusão e aceitação destes com os demais colegas, sendo realizado um trabalho em conjunto na sala de aula.

Segundo a educadora especial, o seu papel fundamental, no trabalho em sala de aula, é fazer com que os outros alunos aprendam a aceitar as diferenças de cada um, bem como seu tempo e o seu momento para desenvolverem-se. Já no trabalho individual na sala de AEE o foco principal é a sua identidade, como ele se vê e como ele vê os demais.

São atendidos na Escola, os mais variados casos de DM, déficit de aprendizagem, deficiência motora, deficiência auditiva, deficiência múltiplas, autismo, entre outros, todos inclusos em classes regulares. Porém, os que necessitam de um acompanhamento individual ou que não acompanham os demais, passam para uma sala de reforço escolar, na qual uma professora pedagoga, procura trabalhar com todos de forma conjunta.

As três crianças escolhidas para realizar esta pesquisa foram sorteadas aleatoriamente, conforme estabeleceu a direção da escola, respeitando os critérios de inclusão no estudo. Vale salientar que a escola, segundo dados do EDUCACENSO (2010), possui 12 crianças com DM, sendo 6 que recebem atendimento de AEE e as outras 6 não.

Segundo a diretora da Escola, estes 6 alunos que não recebiam atendimento de AEE, já possuíam algum outro tipo de atendimento fora do ambiente escolar, no qual impossibilitava os mesmos de vir à escola nos dias destinados aos mesmos.

Desta forma, selecionei apenas 6 deste grupo, pois eram os que se enquadravam nos critérios de inclusão da amostra. Foram sorteadas duas crianças do 1º ano, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino e uma criança do 2º ano, também do sexo masculino.

No decorrer deste capítulo apresentarei cada uma das crianças estudadas, bem como os resultados obtidos por elas no decorrer das aulas. Para preservar a

identidade das crianças e ressaltar a sua individualidade no contexto deste estudo, denominei-os de Ágata, Topázio e Esmeralda.

5. AS INFINITAS PARTES DE UM TODO

5.1 Os protagonistas deste estudo...

Ágata - Correspondente ao 2º Chakra - Umbigo.



“Desenvolve a coragem e a força, ajudando a descobrir a verdade e a aceitar o destino. Fortalece o corpo e a mente. É uma pedra energética e poderosa. Auxilia no sistema circulatório e no pâncreas.” (KATRINA, 2002)

Ágata é um aluno do sexo masculino que possui 7 anos, estuda no 1º ano do Ensino Fundamental. Possui deficiência mental, conforme laudo médico, após ter havido um encaminhamento da escola para uma avaliação mais específica. Segundo sua mãe, aspirou mecônio²³ antes do seu nascimento, passou um mês internado na UTI Neo-natal do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Após sua alta hospitalar a mesma não procurou nenhum outro tipo de atendimento especializado, acarretando para a criança um atraso no desenvolvimento motor e cognitivo moderado. Prefere o calor, gosta de doces e músicas mais agitadas, embora prefira as músicas mais calmas para dormir. Possui uma ligação extremamente forte com a mãe, que está sempre presente com ele em sala de aula. É independente, mas em alguns casos a mesma auxilia na troca de roupas e ao calçar sapatos.

É uma criança alegre, alerta e ativa que possui a motricidade ampla normal, porém apresenta déficits na motricidade fina e no cognitivo bastante significativo. Tem dificuldade de atenção, no esquema e imagem corporal, bem como na leitura e escrita. Interage com os demais colegas e professores, embora seja bastante agitado.

Prefere atividades com bolas, tintas coloridas e massinha de modelar. Expressa seus sentimentos, em especial, a alegria através da fala e do seu corpo. É uma criança com características Yang e, por isso, a aplicação dos óleos essenciais e da cromopuntura basearam-se no estímulo dos aspectos Yin, tais como efeito calmante, relaxante e concentração. Sendo assim, as atividades propostas à Ágata

²³ Primeiras fezes eliminadas pelo bebê, ainda no útero da mãe.

eram voltadas para a obtenção destes aspectos, através de alongamentos, massagem com a bola, respiração, consciência e esquema corporal. Sua cor preferida é o azul.

Segundo suas professoras, Ágata “é um aluno que não consegue se concentrar para realizar suas atividades em aula. Não consegue reconhecer as letras devido a hiperatividade. Tem dificuldade no relacionamento com seus colegas. Não obedece à professora. Precisa melhorar o comportamento, além de atendimento constante com a Educadora Especial.”

Os aspectos comunicativos relacionados à Ágata são normais, embora possua algumas dificuldades na fala, consegue expressar-se bem e demonstrar emoções e sentimentos. A linguagem predominante no aluno é a linguagem oral, no entanto, em alguns momentos, também se expressa através do corpo, se tornando agitado e inquieto.



Topázio – Representa o 3º Chakra – Solar.

“Desintoxica o corpo. Desperta e inspira a abundância na saúde, ajudando na regeneração dos tecidos e fortalecendo os órgãos e glândulas. Topázio coopera em seu desenvolvimento espiritual. Inspira paz, tranquilidade, criatividade e expressão.” (KATRINA, 2002)

Topázio é uma aluna do sexo feminino, que possui 8 anos e também se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo colega de Ágata. O pai, seu responsável, conta que a mesma passou do tempo para nascer e, por isso, foi retirada com auxílio de fórceps, no qual originou uma lesão no braço esquerdo, hoje com aparência de queimadura. A mãe faleceu por complicações do parto e quem cuida da mesma é o pai e os dois irmãos gêmeos um ano mais velhos. Por ter passado do tempo gestacional, Topázio teve uma diminuição no aporte de oxigênio no cérebro, no qual resultou em déficits motores e cognitivos. A mesma não caminhava, fazia o uso de botinhas ortopédicas para o posicionamento correto dos membros, possui dificuldades de audição, não fala, apesar de emitir ruídos e encontrava-se na sala de aula apenas para socialização.

Acredito que Topázio foi a aluna que mais surpreendeu no decorrer desta pesquisa, pois apresentou melhoras consideráveis observadas inclusive pelos

professores e direção da escola. É uma criança carinhosa, que gosta de carinho, de toque, porém em alguns momentos tem ataques de raiva.

Prefere temperaturas mais amenas, pois como ficar na cadeira de rodas e usa fraldas, pois não tem controle de períneo e esfínteres, sofre muito de calor, tendo alergias e assaduras. Gosta de comidas doces, porém a família restringe a quantidade de comida dada à mesma, em virtude da quantidade de fezes que excreta durante do dia, inclusive em sala de aula.

É uma aluna dependente para realizar todas as atividades da vida diária, não tem aquisição cognitiva, por isso passa a tarde sentada em sua cadeira observando os demais colegas. Encontra-se na fase oral, onde leva tudo à boca para explorar tudo ao seu redor.

Tem tendência a ser Yin, com ataques bruscos e repentinos de Yang. Por isso os óleos essenciais utilizados, bem como a cromopuntura foram voltados para harmonizar o Yang, ou seja, acalmar a mente, pensamentos, estímulo à concentração, organização mental, estimulante físico e ativação motora.

Gosta de ser tocada, prefere músicas calmas, atividades que envolvam liberdade de movimentos e expressão corporal. Acredito que isto ocorre devido a mesma ficar amarrada à cadeira de rodas a maior parte do dia, inclusive durante o período em que está em sala de aula. A justificativa do pai e dos irmãos é que a mesma não fica parada na cadeira, e, por isso, encontra-se desta forma.

Foi um grande desafio, mas, ao mesmo tempo, o trabalho com ela foi fácil, uma vez que poucos eram os estímulos que recebia antes de iniciar as aulas de Educação Física e os atendimentos de AEE. Toda e qualquer atividade planejada e proposta para a aluna era bem recebida, pois a possibilitava sair da cadeira, movimentar-se, expressar-se.

É uma aluna com pouca interação social, embora seus colegas a aceitem. Muitos tem um cuidado e um carinho especial por Topázio, mas também não acreditam no potencial da mesma, considerando-a limitada e incapaz. Sua cor preferida é o vermelho.

Sua professora a define como: "...uma aluna especial que permanece na escola para processo de socialização. A sua evolução é evidente, pois já manifesta reações frente ao trabalho realizado, através de suas emoções e sentimentos. Sorri quando está feliz e chora, demonstrando suas insatisfações quando quer ir para casa."

A aluna é uma criança que se expressa através do seu corpo e, por isso, necessita desenvolver maior consciência corporal a fim de melhorar seu entendimento de esquema e imagem corporal. Como possui motricidade fina ainda muito rudimentar, não consegue pegar um lápis para escrever, e como não fala, se torna muito difícil avaliar o seu cognitivo ou suas noções de esquema e imagem corporal.

Porém pode-se observar que a aluna gostava do toque em determinadas partes do corpo, em especial, braços e tronco e não aprovava as vezes que o toque fosse feito em suas pernas. Todas essas expressões eram feitas através do rosto e de gestos, enquanto seu olhar focava para os locais tocados, inferindo a possibilidade de entender quais partes do corpo possuía mais ou menos sensibilidade.

Esmeralda – Corresponde ao 4º Chakra – Coração.



“É a pedra do amor incondicional. Fortalece o coração, rins e os sistemas imunes. Equilibra a mente e o corpo físico. Inspira amor, prosperidade, tranquilidade e a paciência. Aumenta a clarividência.” (KATRINA, 2002)

Esmeralda é uma criança do sexo masculino, com 9 anos, que estuda no 2º ano do Ensino Fundamental. É uma criança fechada, com transtornos no desenvolvimento cognitivo e motor de origem familiar. Sua mãe possui deficiência mental grave, hereditária para o filho. A responsável legal pelo mesmo é a avó, que o leva à escola, bem como para o atendimento no CAPs.

Com características de transtorno global do desenvolvimento, o aluno apresenta um comportamento introspectivo, agitado e, algumas vezes, agressivo. Não gosta de ser tocado, e quando aceita sente-se receoso, por isso o trabalho com ele é baseado no toque físico dele com a pesquisadora.

Gosta de brincadeiras cantadas, músicas alegres e divertidas, ele dança e canta as de sua preferência. Adora o computador, especialmente os jogos, “fugindo” da sala de aula para ir à sala de informática. Em muitas intervenções, o computador

foi um instrumento de auxílio para aproximação e realização de atividades que trabalhavam com o esquema e imagem corporal.

Sua cor preferida é o verde. Tem tendência a ser uma criança yin, por preferir comidas salgadas, tem um comportamento mais fechado e gosta de dias mais frios. Os óleos essenciais e a cromoterapia foram focados para o estímulo do yang como concentração, estímulo social e consciência corporal.

É uma criança que alternava muito o humor, em virtude da grande quantidade de remédios controlados que ingere. Assim sendo, há dias em que Esmeralda chora sem motivo aparente e, em outros, conversa sozinho, briga com os colegas e não interage.

Gosta de livros, não os lê, mas observa as gravuras e grava as histórias contadas pela professora para depois contar da forma dele. Gosta de desenhar com lápis de cor e canetinhas e fazer esculturas com massa de modelar. Conhece algumas cores e algumas partes do corpo.

É afetuoso, embora, muitas vezes, tenha receio de se abrir com o próximo. Não interage muito com os colegas de sala, apenas uma menina que o auxilia na realização das atividades, na entrega do lanche e nas demais atividades em grupo.

Segundo sua professora, Esmeralda “é uma criança introspectiva, calada, alheia à realidade. Não demonstra interesse e curiosidade pelas coisas, a não ser computadores, que ele adora. Não se comunica verbalmente com os colegas, às vezes aceita o convite para brincar com alguns...tinha o hábito de tocar no corpo dos outros, principalmente nas partes íntimas, o que ultimamente, ele não tem mais feito.”

A educadora aponta que o mesmo “não tem noção do perigo, arriscando-se a sofrer acidentes (sobe nas classes, nas janelas, mexe na chave de luz e computadores) e que precisa de acompanhamento individual permanente.”

5.2 Primeiras impressões sobre o contexto da sala de aula

A inserção no contexto da sala de aula revela aspectos de extrema relevância para o pesquisador, uma vez que o mesmo assiste o que se passa no cenário. Sendo assim, muitos aspectos foram observados por mim neste tempo.

Procurei neste período “...descrever, mostrar, relatar, ‘reportar’, fazer a crônica, levantar diversos pontos de vista em conflito, dar voz, fazer falar (...)

‘retratar’ uma comunidade...” (MACHADO DA SILVA, 2006) através das minhas observações.

Segundo BECKER (1999, p.47),

“o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversações com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.”

Assim sendo, minhas observações na sala de aula dos alunos pesquisados serviam para compreender os aspectos relacionados à inclusão e à interação destes com os colegas e professores e da mesma forma, compreender qual o nível de aprendizagem e desenvolvimento em que estes se encontravam.

Sendo assim, a primeira observação realizada na sala do 1º ano do Ensino Fundamental, me surpreendeu e, ao mesmo tempo, provocou-me uma inquietação: será possível um único professor dar conta de uma turma com 17 crianças e, entre elas, 4 com necessidades especiais?

Conforme sorteio, apenas dois alunos dessa turma foram selecionados, mas pude observar um cenário comum nas escolas e que tornam a inclusão uma utopia a ser alcançada. Enquanto a Educadora Especial fazia um trabalho coletivo com todas as crianças, com músicas e coreografias, Ágata estava integrada ao grupo, dançando e brincando com os demais. Já Topázio, em virtude de suas limitações, encontrava-se em um dos cantos da sala, observando tudo de longe, embora no final, em uma única música, ela foi incluída.

A mãe de Ágata que sempre o acompanha nas aulas, observava de longe a atividade proposta pela professora, enquanto a cuidadora responsável por Topázio apenas observava os demais. Percebi uma certa vontade de a aluna participar mais das atividades, mas a educadora tinha dificuldades para controlar a turma e teria muito mais, se Topázio participasse.

A interação com os colegas, mesmo com as brigas e desentendimentos normais à faixa etária, era boa e todos conseguiram realizar as atividades propostas. Após as danças, as crianças realizaram um trabalho escrito, com gravuras e pinturas, sobre os animais que haviam na música. Ágata acompanhou a atividade, copiou o que estava escrito no quadro, mas quando convidado a escrever o que a professora dizia, sem copiar, não conseguiu. Pintou as gravuras, sem respeitar os

limites dos desenhos, mas identificou algumas cores. Colou o trabalho no caderno e mostrou à professora.

Já Topázio não realizou nenhuma parte da atividade. A professora entregou as gravuras à sua cuidadora que não mostrou as mesmas à aluna e não incentivou a pintura ou escrita. Quando indagada sobre o por que não estimulá-la, apenas disse que a menina não conseguia segurar um lápis ou uma folha sem levar à boca.

No término da aula, a aluna não foi estimulada a participar de nenhuma das atividades propostas. Em alguns momentos, demonstrava inquietação, agarrava cadeiras e as jogava no chão. Tais demonstrações eram resultantes de um dia inteiro na sala de aula, sem fazer nenhuma atividade, apenas observando os demais colegas.

Surge, neste momento, outra pergunta: seria esse um trabalho de socialização? Esta é a inclusão proposta pelo Ministério da Educação? Se as próprias professoras a subestimavam, o que esperar dos seus colegas de sala? Em alguns momentos escutei alguns deles falando “a Topázio não consegue, ela não caminha, não fala e não entende o que a gente fala.”

A outra observação com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental também me deixou um pouco incomodada. Nesta turma, apenas Esmeralda tinha necessidades especiais, mas assim como na turma do 1º ano, o aluno também não fazia as atividades propostas.

Enquanto a professora escrevia os conteúdos no quadro e os colegas copiavam, Esmeralda ficava no fundo da sala, brincando com as cadeiras e mesas. Em alguns momentos, passeava pela sala de aula, saía pela porta para caminhar no pátio. Sem conseguir controlar o aluno, a professora deixava que o mesmo ficasse caminhando pela escola, desde que não saísse para rua. Este era um dos motivos pela qual o portão da escola estava sempre com cadeado.

A diretora da escola sempre vinha trazer Esmeralda de volta, que ficava por alguns momentos e saía novamente da sala. Muitas vezes ia à sala de informática para jogar os “games” de computador que, de fato, era o que mais lhe interessava.

Logo vislumbrei o computador como uma ferramenta de auxílio no trabalho com o aluno, inclusive em sua alfabetização. Embora conhecesse algumas letras, Esmeralda não sabia uni-las para formar uma palavra. Conhecia também algumas cores e partes do corpo, mas tinha dificuldades em entender o todo.

Seus colegas não chamam mais a atenção do aluno, bem como já não prestam atenção nas brincadeiras feitas pelo menino, o que, em muitos momentos, o deixou mais isolado e choroso. Novamente me perguntei, será essa a inclusão que queremos?

Meu papel, ao escrever este trabalho, não é julgar ou atribuir os culpados por isso ocorrer, mas tentar defender os direitos desses alunos que precisam de um acompanhamento individualizado, porém por falta de recursos humanos e materiais, formam-se as barreiras e falhas da Educação.

Minhas primeiras impressões sobre a escola e o contexto dos sujeitos deste estudo, deixaram-me preocupada. Como modificar esta realidade? Seria possível, realizar meu estudo e observar algum tipo de melhora cognitiva e motora?

Apesar de tantas perguntas, a resposta que vinha à minha cabeça era única: “Tente! Acredite no seu trabalho e esteja aberta a tudo que ocorrer”. E assim ampliei meus olhares e mergulhei no universo que à minha frente se abria.

6 REFLEXÕES ACERCA DO ESTUDO EM QUESTÃO

6.1 Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Mental a partir das PCAs: elementos facilitadores da aquisição das funções psicológicas superiores

Durante as intervenções realizadas com os sujeitos da pesquisa, alguns aspectos foram registrados nos pareceres descritivos feitos pela pesquisadora, com o intuito de observar os elementos ligados ao desenvolvimento e aprendizagem destes.

Sendo assim, pode-se perceber que nas primeiras intervenções, tanto com Ágata, Topázio ou Esmeralda, as aulas possuíam um intuito de apresentação, troca de experiências e aquisição de segurança. Vale ressaltar que as atividades propostas a estes, foram definidas a partir de suas individualidades, potencialidades e necessidades, visando o desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar.

Vygotsky dá ênfase ao aprendizado socialmente elaborado que surge nos estudos da memória mediada, ou seja, é na interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos mais eficazes para memorizar (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1989).

Desta forma, a aplicação da aromoterapia, através de seus óleos essenciais, proporcionou a experimentação destes em todas as partes do corpo, através de massagens e do toque terapêutico. Foi possível observar que, durante a realização destas técnicas, Ágata tornou-se mais receptivo ao toque e à interação com a pesquisadora.

A importância da escola e o papel do professor como elementos centrais para o desenvolvimento da criança possibilita proporcionar a construção do conhecimento de diferentes maneiras, superando os conceitos elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar (PLETSCH; BRAUN, 2008).

Em convergência com este fato, as atividades que envolveram Eutonia e a Reflexologia proporcionaram momentos de relaxamento, autoconhecimento e consciência corporal para Ágata e Esmeralda. Em algumas aulas, Ágata solicitou que após, a pesquisadora lhe desse colo para que ele dormisse, aspecto importante para sugerir que o objetivo das atividades foi atingido.

Outro avanço interessante foi que através da cromopuntura Ágata passou a reconhecer as principais cores (azul, vermelho, verde, amarelo, rosa, branco, preto, laranja, marrom e bege), sendo que, na primeira intervenção, reconheceu apenas o azul e o branco. Ainda na cromopuntura, os estímulos realizados em Ágata para auxiliar na concentração e acalmar a mente, tiveram bons resultados, inclusive em sala de aula, onde o aluno passou a tentar realizar as atividades propostas pela professora e copiar os conteúdos escritos no quadro.

O uso das cromopuntura, também tornou-se um agente facilitador de interação de Esmeralda com a pesquisadora. Através dos focos de luz, por um instante de tempo, o aluno aproximou-se da professora para conhecer as cores, o porquê da técnica e se ele poderia mexer na caneta também.

Diante destas constatações, pode-se inferir que as PCAs tornaram-se ferramentas de auxílio na aquisição das funções superiores. Vygotsky (1989) relata que essas ferramentas têm por função conduzir a influência humana sobre o objeto de operação psicológica, ou seja, constitui-se em uma forma da atividade interna regida pelo indivíduo, onde o seu signo ou significado é processado internamente.

Partindo deste pressuposto, fica mais fácil compreender que a melhora na compreensão corporal do indivíduo, bem como na memória e percepção, nada mais é do que o resultado da interação dos sujeitos com o meio e com as atividades propostas pela pesquisadora.

Continuando com as constatações, Ágata gostava da Musicoterapia, no entanto, não se detinha a cantar as mesmas, ou então a dançar. Apenas escutava, as vezes sorria ou então dizia que as músicas mais calmas o ajudavam a dormir. Já para Esmeralda, foi a prática mais aceita pelo aluno que cantava e dançava músicas variadas e, muitas vezes, chamava a pesquisadora para participar com ele. O aluno que antes era introspectivo, fechado, sozinho, passava através da música e da dança a se expressar e a pertencer a uma realidade diferente. Para Topázio as músicas utilizadas auxiliavam no processo de relaxamento e na ambientação do local preparado para as intervenções.

Foi a partir daí que se inseriu, nas intervenções, músicas que estimulassem o esquema e imagem corporal, cores e histórias para proporcionar estímulos motores e cognitivos. Sendo assim, além de aprender e cantar algumas músicas, o aluno aprendeu a reconhecer em si e, principalmente, no outro, as partes do corpo e as cores.

Em confluência com os dados observados acima, ELKIND (1988) descreve que a criança emocionalmente madura não reprime suas emoções, esta exterioriza suas expressões, dirigindo sua energia para comportamentos construtivos a fim de solucionar problemas, liberando as tensões emocionais. Diante deste conceito, foi possível observar que houve sim um processo de maturação emocional e cognitiva por parte dos alunos estudados.

Vygostky (1989) parte da premissa que:

o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado for uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado” (p. 90)

Sendo assim, a análise dos pareceres descritivos feitos pela pesquisadora tornaram possível analisar que, embora andassem juntos, o desenvolvimento é a premissa básica para a aquisição da aprendizagem e, por isso, o estímulo à percepção, ao tato, à memória e a outras funções psicológicas superiores foram essenciais para a internalização dos mesmos em vista da aprendizagem.

Entre as atividades propostas, as prediletas de Ágata sempre estavam relacionadas às que envolviam as cores e as mensagens corporais. Por isso, a cada intervenção, a pesquisadora se deteve a reservar um espaço de tempo para desenvolver estas e novas propostas a fim de usar dos recursos que o aluno mais tinha interesse.

Acredito que o avanço cognitivo de Ágata a partir das PCAs veio muito mais através do estímulo à sua percepção corporal, do desenvolvimento da sua aprendizagem motora do que atribuir a uma ou outra técnica. Em convergência, notou-se também um avanço comunicativo do aluno, especialmente com a pesquisadora, ele relatava como se sentia durante as intervenções, o que gostava e o que não gostava, e expressava suas emoções verbalmente. Durante as observações em sua sala de aula, também observou-se uma melhora destes aspectos, especialmente na interação professor-aluno, no qual antes era pouco estabelecida.

Esmeralda é um aluno que gosta muito de histórias, ouvir e contá-las. E assim, no decorrer de todas as intervenções, várias foram expostas pelo aluno que demonstrou ter um cognitivo presente, embora não consiga ler e escrever. Este

aluno possui um laudo médico de que possui déficit cognitivo, porém não foi possível mensurar o cognitivo do menino.

Em sala de aula, durante as observações, a professora do 2º ano explicou que o aluno não acompanha os demais, por isso é difícil programar uma atividade exclusiva para ele, já que não se sabe o que ele consegue ou não fazer, por isso, as atividades realizadas com ele são apenas desenhos e colagens.

Houve, em uma das intervenções, um trabalho com tintas coloridas, através das mãos e pés. Neste dia, Esmeralda apresentou um potencial criativo incrível, mesclou cores, desenhou bonecos, carrinhos e caminhões, sempre explicando o porquê de cada cor, de cada desenho.

Eis que surge, neste contexto, uma figura muito importante e primordial no desenvolvimento das PCAs no contexto da sala de aula, **O PROFESSOR**. Uma vez que ele é “um ser que: sente, pensa e age tanto quanto seus alunos.” (FRONER, 2008). São criadas expectativas em torno do papel de professor enquanto profissional, onde a prática pedagógica é imersa por suas angústias, anseios e suas próprias perspectivas pessoais.

Assim sendo, o professor deve contribuir para a construção da identidade do aluno, reforçando as diferenças individuais que cada um, suas possibilidades e potencialidades, contribuindo na sua percepção de si mesmo e do mundo.

Ao propor atividades que envolvam o despertar dos alunos com deficiência mental, é possível entender que as PCA's foram ferramentas de auxílio para uma nova proposta de trabalho que tornasse possível aproximar aluno e pesquisador e, da mesma forma, desenvolver os objetivos propostos pelo estudo, sem pensar em tarefas complexas e que exigissem um padrão cognitivo e motor além de suas possibilidades.

Já Esmeralda é uma criança que, embora introspectiva, aproximou-se muito da pesquisadora e tinha um comportamento singular. Na ordem de atendimento, não podia ser o primeiro, pois insistia para continuar na sala após o seu horário, ou então fugia de sua sala de aula para voltar à sala de intervenções.

Neste momento, usava dos óleos essenciais da Aromaterapia para conseguir o toque do aluno na pesquisadora, essa foi uma técnica que deu certo e que por consequência aproximou o aluno e o inseriu em um universo diferente do seu. Foi, através deste contato, que o aluno passou a conversar, mesmo com poucas palavras, com a professora. Zinn (1998) revela que o toque envolve contato e,

consequentemente, não conseguimos tocar sem sermos tocados, sabemos que não se está só. Forner (2005) complementa que o toque gera consciência e nos põe em contato com o mundo, despertando uma ligação, um despertar para si e para o outro.

As habilidades motoras de Ágata apresentaram melhoras consideráveis, especialmente no que se refere à coordenação motora ampla e atividades que envolvessem orientações de espaço-tempo, como o quicar a bola, bater palmas no ritmo da música, execução de movimentos eutônicos em um determinado período de tempo.

Entre as habilidades motoras de Esmeralda, destaco, em especial, as que envolvem a coordenação motora ampla e noções de espaço. Porém, os trabalhos realizados com a bola demonstraram necessidade de estimular as noções de lateralidade, tempo e ritmo. Ao findar das intervenções, notou-se uma melhora considerável destes elementos, observados inclusive em sala de aula e nas apresentações de final de ano, onde o aluno participou juntamente com os demais colegas, no qual cantaram e dançaram músicas natalinas.

Na sala de aula, Esmeralda passou a interessar-se por livros, alguns jogos e permaneceu por maiores períodos de tempo sentado em sua classe, bem como dentro da sala de aula. O que antes não ocorria, já que passava a maior parte do tempo fora.

Os “games” virtuais, no computador tornaram-se uma ferramenta de auxílio no trabalho cognitivo de Esmeralda. Com eles, foi possível trabalhar cores, diferentes figuras e formas geométricas, bem como partes do corpo. Nas primeiras vezes, o aluno precisou de ajuda para operar os jogos, mas logo aprendeu quais os comandos necessários para jogar.

“No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento, com ele a criança começa adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos” (John-Steiner; Souberman, 1989, p. 65).

Vygostky (1989) complementa: “...é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (p.109). Isso acontece devido a estes servirem

como força motivadora inerente, no qual determinam a extensão do comportamento de uma criança (VYGOTSKY, 1989).

Por isso, ao inserir bolas e outros objetos durante as atividades com as PCAs, foi possível notar que facilitaram muito a obtenção das atividades propostas, pois além de trazer para a aula o lúdico, também se apresentavam em forma de desafios. “O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.” (VYGOTSKY, 1989,p. 114). Enfim, o brinquedo proporciona à criança as maiores aquisições no desenvolvimento que formarão no futuro seu nível básico de ação e moralidade.

Por respeitar as particularidades de Topázio, busquei observar seus aspectos comunicativos a partir da sua expressão corporal e facial. Por não pronunciar palavras, a aluna precisa desenvolver essas outras habilidades, portanto o foco da sua intervenção foi baseado em estimular estes elementos primordiais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Vale salientar que, para que haja aprendizagem, é necessária a aquisição de elementos importantes do desenvolvimento e conseqüentemente, funções psicológicas superiores, tais como percepção, atenção e memória. Desta forma, Topázio é uma aluna que precisa de estímulos básicos para a obtenção destes, especialmente porque não é estimulada nem por seus familiares, nem na escola.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só ocorrerá de forma adequada quando houver o conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos, onde a escola dirija o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para os diferentes estágios de desenvolvimento ainda não adquiridos pelos alunos, funcionando como um motor propulsor de novas conquistas psicológicas. (OLIVEIRA, 1993).

Sendo assim, as atividades propostas tiveram como principal objetivo auxiliar a aluna a caminhar, a expressar-se e a se descobrir. A mesma tem um potencial enorme para caminhar, porém em virtude os encurtamentos musculares por passar a maior parte do tempo em uma mesma posição – presa a uma cadeira de rodas - não se desenvolveu completamente.

A única forma de Topázio conhecer objetos é levá-los à boca, não apenas por estar na fase oral, mas principalmente, porque é a forma de ela tem de explorar, texturas, cores, cheiros e aromas. O uso da Aromaterapia foi essencial para aproximar pesquisadora e aluna, especialmente pelo fato de a menina adorar ser tocada e adorava que os óleos essenciais fossem passados em seu corpo.

Nas primeiras intervenções, a aluna passava a maior parte do tempo deitada, às vezes, com auxílio da pesquisadora, rolava, mas não tinha noção de espaço, tempo e equilíbrio, assim como não conhecia as possibilidades do seu corpo. Foram trabalhados exercícios que estimulassem a troca de posições, o alongamento e relaxamento das musculaturas e, com o decorrer dos dias, ao enxergar a professora Topázio já se alegrava-se e sorria, demonstrando sua satisfação por saber que, naquele momento sairia da sala de aula e exploraria seu corpo.

Ao findar as intervenções, a aluna já caminhava com auxílio da pesquisadora, tinha vontade de explorar os objetos e ambientes com as mãos, de sentir novas texturas e especialmente de sentir seu corpo livre, ou seja, as funções psicológicas superiores de percepção, memória e autoconsciência foram adquiridas, mesmo que de forma simplória.

A relação perceptual com o mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos e eventos e situações rotuladas pela linguagem e categorizados pela cultura. A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao perceber elementos do mundo real, faz-se interferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informação sobre a situação presente, entretanto os dados perceptuais se fazem à luz de outros conteúdos psicológicos (OLIVEIRA, 1993).

Luria (2010) defende a idéia de que a percepção depende das práticas humanas estabelecidas durante a sua história, não alterando apenas os códigos e signos estabelecidos para processar informações, como também influencia a decisão de situar os objetos em diferentes categorias ou padrões.

Entre as funções psicológicas superiores adquiridas pela aluna, é possível associar a liberdade corporal, observação das pessoas a sua volta, como caminhavam, como ficavam em pé. Sendo assim, procurava repetir movimentos executados pela pesquisadora e, da mesma forma, executava os movimentos conforme suas possibilidades.

Indo ao encontro do que foi exposto acima, faço uso das palavras de BONDÍA (2002) para definir a importância das experiências proporcionadas à aluna e aos demais, a partir das PCAs:

A experiência, a possibilidade de algo que nos acontece ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se espaço (p.24).

É essa experiência que proporcionou à Topázio a possibilidade de transformar sua vida e experienciá-la sobre um novo viés, sob uma nova perspectiva, a LIBERDADE. A liberdade de movimentos, de poder se deslocar livremente, de tocar os demais, de apoiar os pés no chão, de crescer, de se desenvolver, aprender e surpreender.

A surpresa e a superação das expectativas colocadas, ou não, a ela. Ocorre devido aos professores não estarem preparados para atender as necessidades específicas de cada criança. Existe a necessidade de compreender a forma como cada aluno deve ser entendido e compreendido em sua totalidade (MOREIRA, 2004).

Em virtude da falta de estrutura da escola, o trajeto até a sala das intervenções era difícil e demorado. Sendo assim, a pesquisadora levava a aluna no colo para facilitar o acesso e diminuir o tempo necessário para isso. Em uma das intervenções, ao sair da sala de aula e levar a aluna no colo de volta para sua cadeira de rodas, Ágata e seus colegas, que estavam no pátio, perguntaram se havia ocorrido alguma coisa com a mesma. A pesquisadora reuniu todos os colegas e explicou que a menina precisava de uma ajuda para chegar a lugares em que não havia acesso.

Durante as observações em sala de aula, a aluna continuava a não realizar as atividades propostas, porém passou a prestar mais atenção aos acontecimentos dentro da sala de aula, aos chamados das professoras. Seus colegas surpreenderam-se ao vê-la caminhando pelo pátio do colégio, alguns deles diziam: “Nossa! Ela está caminhando!”... “Olha lá, é a Topázio! Ela caminha!”

Essas demonstrações dos colegas de Topázio são fundamentais para o processo de inclusão e para a ressignificação das potencialidades da mesma. Embora não tivessem nenhuma restrição à menina, a cadeira de rodas, o contexto da escola, a falta de interação entre a menina e os colegas, criou um distanciamento entre eles. Notou-se, que após esses episódios, houve uma valorização da aluna, a constituição de seu espaço e, principalmente, a construção da identidade dela mesma.

Vindo ao encontro do que foi exposto acima, Gorgatti; Costa (2008) revelam que “...lidar com as diferenças constitui grande desafio nas relações interpessoais”, por isso a Educação Física deve propor atividades que mantenham a integridade e a individualidade dos alunos, respeitando os limites determinados, mas também buscando, através de metas, alcançar desafios antes não imaginados.

Após os três meses de intervenções semanais com os alunos, foi solicitado aos professores dos sujeitos que escrevessem um novo parecer, considerando o processo evolutivo de cada. Estes pareceres também foram utilizados como os pareceres finais da escola, pré-requisitos para que ingressem na série seguinte.

Conforme descrito anteriormente, conheciam-se os avanços que eram observados a cada intervenção, as dificuldades e o que era preciso ser trabalhado. Embora as observações em sala de aula ocorressem todas as semanas, o espaço de tempo era mínimo para trazer grandes conclusões. Por isso, esses pareceres foram tão importantes já que tornaram possível observar se o atendimento individualizado apresentou algum resultado e interferiu nos contextos o qual se inseriam, os alunos.

Estes pareceres foram apresentados em reunião de conselho de classe, onde houve um debate sobre cada aluno e o que deveria ser colocado em ATA para o próximo ano. Sem dúvida, este momento foi muito importante para refletirmos sobre nosso trabalho e as propostas necessárias para que a aprendizagem lhes seja proporcionada de maneira adequada.

Todos foram aprovados pelo conselho de classe, com intenção de receberem atendimento especializado tanto da Educadora Especial, como com profissionais que sejam capazes de suprir as necessidades básicas ao desenvolvimento destes.

Dos vários pontos conversados, a Educadora Especial aborda sobre o novo processo inclusivo, bem como sugere a criação de um Centro de Desenvolvimento Humano (CDH) com a intenção de atender as diversas crianças que se encontram

na mesma situação que participaram deste estudo a fim de lhes oferecer um atendimento e acompanhamento multidisciplinar diário.

Ainda durante a reunião as professoras abordaram a importância do trabalho realizado com os alunos e a necessidade de que houvesse um profissional capaz de atender individualmente cada um deles. Foi relatado que Esmeralda passou a não chorar mais em sala de aula, fato frequente antes das intervenções, bem como passou a interagir mais e começou a interessar-se por livros e algumas atividades realizadas.

Ágata melhorou muito após o encaminhamento ao médico e uso da medicação correta e passou a estar mais concentrado nas atividades, após as intervenções com as PCAs, segundo relataram as professoras

A grande questão deste debate foi que Topázio é uma criança que necessita de um atendimento especializado e se o seu lugar seria mesmo a escola. Dificuldades de acesso, falta de profissionais preparados, bem como a ausência de um cuidador em tempo integral com a aluna dificultam seu atendimento.

Em virtude das intervenções realizadas por este estudo, as professoras relataram que os avanços evidentes no aspecto motor e social foram importantes e reforçam a necessidade de um encaminhamento desta para uma escola especial, preparada para atendê-la.

Um elemento importante posto em debate foi, justamente, a função das escolas especiais que se encontram perdidas nesta proposta de inclusão. Creio, porém, que não apenas estas, como também as escolas regulares não estão preparadas²⁴ para receber alunos que necessitem de condições diferenciadas de ensino.

Mittler (2000) contempla: “O futuro das escolas especiais em um sistema educacional inclusivo, é uma tensão significativa de política, não somente para as escolas especiais, mas para todas as escolas e para a sociedade como um todo (p.246). Ainda afirma que um dos desafios mais importantes do futuro seja tornar as pessoas com deficiência capazes de falarem por si próprias, dando voz aos seus anseios, desafiando o sistema e as visões da família e dos ambientes de trabalho, e o local para isso será a escola.

²⁴ Refiro-me não apenas às questões de acessibilidade, mas também de preparo de recursos humanos, educação da comunidade escolar, bem como fatores sociais e culturais que a envolvem.

Creio que a escola é o local onde será possível preparar os alunos com deficiência para a sua autonomia, sua qualidade de vida e sua autodeterminação. Em contraponto, também temos que prepará-los para a discriminação, o desrespeito e o preconceito que também se encontra imerso no contexto escolar.

Vale ressaltar a importância de construir aqui uma proposta construtiva que possa auxiliar este processo que já se encontra imerso nas escolas. Como preparar professores? Como dar auxílio à direção? Inclusão seria apenas acessibilidade arquitetônica?

Não cabe a mim fazer aqui uma crítica dura a essa realidade. Creio que não podemos perder tempo, achando culpados para o que está exposto em nossa frente, devemos sim, buscar alternativas, através da formação de professores, da união da escola com a comunidade escolar, propor novos caminhos a seguir.

O grande desafio a ser enfrentado pelos docentes é promover uma discussão e uma reflexão entre seu grupo e as diversas instituições de ensino superior, visando a troca de conhecimentos, partindo do princípio que a cultura corporal de movimento inclui também a parcela da população que necessita de condições peculiares ou diferentes para adentrar na escola, e para a prática da Educação Física, como no caso deste estudo. (GORGATTI; COSTA, 2008).

6.2 Contribuições à Imagem corporal e aos aspectos comunicativos dos sujeitos estudados.

Durante os três meses de intervenção, os momentos dedicados às PCA's proporcionaram aos alunos pesquisados uma maior conscientização corporal e uma melhor organização do esquema corporal. A imagem corporal se constrói a partir do esquema corporal e um universo de significações, onde se farão presentes os afetos, valores, história pessoal, marcada pelos gestos, pelo olhar, pelo corpo e seu movimento, no qual o simboliza (OLIVIER, 2005).

Na primeira e última intervenção, foi solicitado à Ágata que fizesse um desenho que o representasse para observar avanços na imagem corporal do sujeito, partindo do princípio de que "...o esquema corporal está diretamente ligado ao papel do outro na tomada de consciência e o conhecimento do corpo. Um desenho pode estar no lugar de uma idéia ou de uma pessoa" (FORNER, 2008, p.75). Enquanto no

primeiro desenho, o aluno não definiu partes do corpo, bem como se deteve apenas a representar a cabeça, corpo e membros, no último desenho, dedicou-se a enfatizar todas as partes do corpo trabalhadas, inclusive mãos, pés, dedos, joelhos, cotovelos, braço e antebraço.

Entre as PCAs mais utilizadas com Topázio, destaco a Aromaterapia e a Eutonia com auxílio da bola suíça, onde foi possível trabalhar o esquema e a imagem corporal, bem como tomada de consciência do mesmo a partir da experimentação do toque e de movimentos corporais. Portanto, "O desenvolvimento [da imagem corporal] é guiado pela experiência, erro e acerto, esforço e tentativa" (SCHILDER, 1999, p.318).

O uso da cromopuntura tornou-se uma ferramenta de estímulo visual, em virtude das diversas cores utilizadas pela pesquisadora. Ao enxergar a caneta cromática, a aluna relaxava e mantinha o foco do olhar para a luz. Após, queria engatinhar pela sala e usar os diversos apoios para ficar em pé. Creio que o uso desta técnica proporcionou um foco de atenção e curiosidade na aluna, proporcionando maior consciência do que estava sendo proposto durante a atividade, no caso, a compreensão de seu corpo.

Gorgatti e Teixeira (2008) apontam que é necessário buscar estratégias para evitar a distração do aluno com deficiência mental, a fim de evitar a desmotivação ou o próprio desvio de atenção do seu corpo na sala de aula. Assim sendo, as atividades propostas à Topázio baseavam-se neste princípio, salientando que para tanto, tornou-se necessária a aquisição da função psicológica superior de atenção, abordada no capítulo anterior.

Em alguns momentos das intervenções, gostava-se de balançar deitada sobre o tatame de um lado para o outro, ou então tocar a cabeça no chão, demonstrando, através de sorrisos, sua satisfação de explorar seu corpo. Ao permitir que Topázio rolasse e balançasse, aproveitando a oportunidade para simular o movimento eutônico, tornou-se uma forma de proporcionar movimentos corporais livres, fundamentais para elaboração mental da imagem corporal.

Cratty (1979), ao elaborar a "Body Image Evaluating Scale", revela que a organização da imagem corporal passa pelos aspectos: lados do corpo, movimentos, lateralidade, direcionamento, outras pessoas e objetos.

Por outro lado, considerando que Esmeralda tinha um interesse nos jogos de computadores, foi fácil ligar este comportamento à recompensa COMPUTADOR,

como estímulo à realização das atividades. No entanto, em várias intervenções, o mesmo não foi usado, e o menino continuava a voltar à sala após o término das intervenções. O trabalho feito pela pesquisadora embasou-se na comunicação e na expressão corporal, por sua característica mais singular e fechada. Gorgatti, Costa (2008) apontam que este comportamento refere-se a uma consequência maléfica de uma análise errônea do comportamento de um indivíduo, acompanhada de uma repreensão a uma determinada conduta. Por ser uma criança que não gosta de ser tocada, o desafio foi maior, principalmente nas atividades relacionadas à Reflexologia e à Eutonia.

Em virtude disso, percebo que o movimento, o toque e a comunicação dos alunos com DM, em especial, Esmeralda possui uma relação direta com sua história de vida, suas memórias, crenças, inseguranças, ansiedades, expectativas e aspirações (TURTELLI, 2003).

O esquema e imagem corporal de Esmeralda obteve uma melhora considerável, vindo ao encontro da sua consciência corporal, ou seja, parte-se do pressuposto de que se o aluno se compreende e conhece o seu corpo, sabe o seu espaço e suas possibilidades, torna-se possível entender o corpo do outro, e assim aceitá-lo. Em confluência Brieghel-Müller (1998) revela uma diferença essencial entre a representação do esquema corporal e da noção do corpo atuante: a consciência do corpo em ação. Contempla ainda que a consciência corporal pode ser aquela do 'corpo vivido' "...uma sensação global, constituída por todas as sensações elementares, percebidas mais ou menos, conscientemente pelo indivíduo" (p.101).

O corpo parte da premissa que é nosso primeiro e maior mistério. Para estarmos presentes no mundo, faz-se necessário reconhecer que somos uma imensidão de complexos processos que nos pluralizam a consciência e a inconsciência desconcertantes e pragmáticas do corpo e em suas atitudes, que são sempre corporais (BARROS, 2005).

Ao término das intervenções, foi possível compreender que, embora o tempo de inserção na escola tenha sido pequeno, apenas três meses, as PCAs são instrumentos que auxiliam na construção da imagem corporal dos sujeitos estudados, partindo do pressuposto de que a tomada de consciência da mesma é primordial para o desenvolvimento da comunicação. Desta forma, "o corpo é a tela onde se projetam as emoções" (CAIRO, 1999, p.26).

O corpo e sua linguagem transformaram-se em instrumentos decisivos do conhecimento humano, devido ao fato de superar os limites das experiências sensoriais, individualistas dos fenômenos, formulações generalistas ou categorizadas. Sendo assim, sem a linguagem e o trabalho, o homem não teria formado o pensamento abstrato (LÚRIA, 1986). Por isso, sob esta perspectiva, reforçou-se a teoria da importância da construção da imagem corporal do indivíduo, como premissa básica para a aquisição melhoras nos elementos comunicativos dos alunos. Tanto que, ao final das intervenções as próprias professoras ressaltaram nos pareceres finais a importância e melhora desses aspectos em sala de aula.

6.3 Aquisição de funções psicológicas superiores do aluno com deficiência mental: possibilidades a partir da teoria sócio-interacionista de Levy S. Vygotsky

O aprofundamento da teoria Sócio-interacionista de Vygostky torna-se essencial para constituirmos uma proposta de ensino a partir desta aos alunos com deficiência mental.

O conceito de desenvolvimento, baseado na transmissão cultural e histórica do sujeito, bem como na internalização²⁵ dos signos produzidos por esta, forma um elo de ligação entre o desenvolvimento inicial e o tardio, reforçando a influência da sociedade e da cultura na vida das pessoas e, no caso deste estudo, dos alunos com deficiência mental. (VYGOSTKY, 1996).

Por isso, faz-se necessário inferir acerca das atividades propostas em sala de aula para este público. O uso de dispositivos auxiliares que facilitem essa ligação entre o meio externo e o meio interno, tornarão possíveis a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem destes.

Para Vygostky, não é o aluno com DM que não se desenvolve com os demais, na verdade, o processo ocorre da mesma forma, porém de outra maneira, ou seja, torna-se fruto da síntese dos aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais que atuam de maneira diferenciada em sua organização sociopsicológica (PLETSCH & BRAUN, 2008).

²⁵ “...Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygostky, 1989).

Sendo assim justifica-se o por que não podemos avaliar estes alunos de forma igual aos demais, pois cada um se desenvolve de forma única e particular, confluindo com as propostas deste estudo. Surge aí, a necessidade da adaptação dos conteúdos, das avaliações e das tarefas propostas com o intuito de promover uma aproximação da realidade vivenciada pelo aluno com DM.

A aprendizagem na escola produz alterações importantes no seu desenvolvimento, no qual se constitui o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Para tanto, faz-se necessário combinar aprendizado com o nível de desenvolvimento real que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e por fim, a própria zona de desenvolvimento proximal que caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1996).

O autor ainda afirma que

...o aspecto mais essencial da nossa hipótese é a noção de que os processos desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1996, p.102)

Pode-se inferir que o desenvolvimento do aluno com DM está relacionado com a sua interação social e sua capacidade de “mediar” as dificuldades... “em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro”. (PLETSCH & BRAUN, 2008). Portanto, cria-se a necessidade de estabelecer desafios à pessoa com deficiência, a fim de que consiga assegurar através de metas e vivências corporais, elementos socioculturais básicos para que adquira diferentes e graduais funções psicológicas superiores²⁶, visando o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (1993), “a escola tem o papel de fazer a criança avançar sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo, como meta, etapas posteriores, ainda não alcançadas.” Por isso as primeiras impressões do contexto educacional das crianças deste estudo, bem como o conhecimento do seu estágio de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitou a elaboração de um plano de atividades que visasse esta perspectiva.

É importante ressaltar que para que as metas e objetivos propostos a cada aluno com DM sejam concretizadas a presença do professor, no caso deste estudo, a pesquisadora, que é de fundamental importância para compreender os processos

²⁶ “Referência à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica.” (VIGOTSKY, 1989).

do desenvolvimento, a partir das transformações comportamentais apresentadas por estes (OLIVEIRA, 1993).

Os alunos que participaram deste estudo demonstraram avanços no seu desenvolvimento a partir da observação intensa do contexto das intervenções. A proposta desta pesquisadora foi de usar as PCAs como dispositivos auxiliares para facilitar a aquisição das funções psicológicas superiores, em especial, a percepção, a atenção e a memória, visando a melhora dos aspectos comunicativos e do esquema corporal.

Vygostky (1996) descreve o processo de internalização das funções psicológicas superiores em três transformações: uma atividade externa que é reconstruída e passa a ocorrer internamente; a transformação do processo interpessoal em intrapessoal, e por fim, essa transformação é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Trazendo este conceito para a realidade encontrada no estudo, pode-se afirmar que houve a aquisição das funções psicológicas superiores, em diferentes formas para cada um dos sujeitos. Isso ocorreu devido à promoção de atividades, como as já relatadas anteriormente, em que focaram atender as necessidades básicas para o desenvolvimento a partir da aprendizagem do corpo.

A linguagem e o pensamento passam a ter um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, em que ocorre a mediação deste com os processos interativos (PADILHA, 2001). As vivências do estudo apresentaram uma estreita relação com essa conexão, onde o uso das palavras (signos) e da construção de experiências corporais que proporcionassem explorar essas, proporcionou uma melhora no esquema e imagem corporal dos sujeitos. Em decorrência desta, houver ganhos nos aspectos comunicativos, relatados inclusive em sala de aula e nos pareceres finais das professoras.

Por fim, vejo na teoria Sóciointeracionista de Levy Vygotsky uma possibilidade no trabalho com os alunos com DM, onde os estímulos e as atividades pensadas e elaboradas exclusivamente para cada aluno trará ganhos não apenas ao desenvolvimento dos sujeitos, como também a todos os que o rodeiam. São ganhos nos aspectos comunicativos, na compreensão do próprio corpo, no conhecimento de suas limitações, na necessidade de solicitar ajuda e de se aproximar do outro, sem que sejam feridos os limites de individualidade e singularidades de cada um.

A atividade consciente do homem tem início com a obtenção da informação e sua elaboração, findando com a formação de ações que visem à realização de condutas internas e externas, ou seja, mentais e motoras respectivamente (LÚRIA, 1979). Por isso, quando se propõe uma tarefa que exija dos sujeitos uma resposta aos estímulos, deve-se inferir sobre onde se pretende chegar, além de proporcionar o uso da linguagem para a obtenção dos objetivos propostos.

É importante também, dentro desta perspectiva, conhecer os simbolismos dos signos para esses sujeitos, entender como eles os compreendem e a partir de que elementos são criadas essas significações. Vygotsky fala da criação do pensamento e das situações reais, a qual se cria a partir de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. E, indo além, define que a criança “aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer...”(1996).

A aquisição de funções psicológicas superiores em alunos do DM, através do olhar de Vygotsky faz-se presente no contexto escolar, a partir de profissionais que estejam dispostos a reservar um determinado período de tempo, para avaliar, observar e conhecer seus alunos, para que então seja possível criar alternativas para a obtenção da aprendizagem, e conseqüentemente, do desenvolvimento destes.

7. DIANTE DO UNIVERSO DE PLURALIDADES: MINHAS CONSIDERAÇÕES

7.1 Minhas considerações finais

Ao findar este trabalho e ao fim desta caminhada, não posso deixar de refletir sobre a importância de tudo o que vivenciei e experienciei durante esses anos. A elaboração de uma proposta de trabalho que proporcionasse uma nova perspectiva para a Educação Física e para a Educação Especial de forma a contribuir para a Educação como um todo, termina mais um ciclo. Minha crença em ensino diferenciado que seja capaz de atender às necessidades e explorar as potencialidades de um sujeito único, sem dúvida, foi reforçada com este estudo.

Práticas Corporais Alternativas: Possibilidades no Universo dos Alunos com Deficiência Mental é uma proposta positiva e diferenciada que pode servir de ferramenta de auxílio no desenvolvimento e aprendizagem deste público, não apenas por ser algo novo, especialmente na Educação Especial, mas porque trabalha com o bem mais precioso que possuímos, o CORPO.

Um corpo que explora suas habilidades, que se conhece e a partir de suas dificuldades e possibilidades, constrói uma experiência de vida diferenciada, sem padrões, formas, desempenho ou performance, apenas se desenvolve.

Esta é a lei da vida: desenvolver-se. E, para isso, é necessário aprender lições básicas às condições humanas, entre elas respirar, comer, dormir, falar, correr, entre outras. Enfim compreender que independente da forma como consigamos aprender estas ações, o importante é fazê-las.

A constituição de uma sociedade que mensura através de padrões o normal e o anormal, o feio e o bonito, o gordo e o magro, o inteligente e o retardado, o branco e o negro, reduziu a condição humana das pluralidades. A diferença passa despercebida pela informação que exala dos quatro cantos do mundo, dos jornais, revistas, redes sociais, internet e que minam a mente de quem os assimila.

Por isso, ao propor este trabalho, fiz justamente o inverso. Busquei vislumbrar uma alternativa para professores que, assim como eu, pensam no aluno de forma diferenciada. As dúvidas e reflexões foram muitas, porém essenciais para chegar onde estou neste momento.

Muitas vezes, durante esta caminhada, fui questionada quando a validade deste estudo, bem como das reais possibilidades de inserção desta abordagem no contexto escolar. Acredito que essa proposta vem ao encontro da necessidade de criar um novo olhar sobre o mesmo, de pensar na inclusão como algo a ser planejado, organizado, tematizado e presente na realidade da comunidade escolar.

Sem dúvida, muitas são as dificuldades da escola, o que, muitas vezes fez-me questionar: estaria a escola preparada para oferecer e receber a inclusão? No contexto que vivenciei, creio que não. Porém, ela já está aí, imposta e real frente às inúmeras dificuldades das escolas, por isso é importante buscar alternativas, caminhos que tornem possível promovê-la não apenas na forma como ela está, mas sim através de novos caminhos ou então, de ações diferentes.

Se não há adaptação nas escolas, acesso e um contexto preparado para receber a inclusão, como colocá-la em prática? E a partir desta realidade, será que a mesma consegue atender toda a demanda de sua comunidade ou região? Se existe um professor para cuidar vinte alunos, seria possível promover a inclusão com mais dois ou três alunos com necessidades especiais?

Creio ser mais simples falar, pensar, escrever, questionar, do que realmente realizar. Não porque negamos a inclusão, mas porque adentrar na realidade das escolas e enxergar de frente seu contexto torna difícil a efetivação da inclusão, fazendo-a existir meramente para cumprir exigências.

É preciso transpor essas dificuldades, buscar auxílio nas escolas especiais que oferecem uma educação especializada para esses alunos. Percebo que as essas instituições ainda se encontram perdidas no cenário da inclusão, afinal, que público deve ser atendido se a escola regular abarca grande parte dessa população? Haveria necessidade de manter uma escola especial se as regulares oferecem por lei ensino para esses alunos?

Sim, creio que sim. A escola hoje não se encontra preparada para atender os diversos tipos de deficiências, bem como possui grandes dificuldades de acessibilidade, infraestrutura, preparo de profissionais e inclusive fatores socioculturais dos alunos e da comunidade para receber a inclusão. Sendo assim, é importante compreender que as escolas especiais fornecem um suporte básico para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos e, portanto, não podem ser deixadas de lado.

Desta forma, o foco deste estudo foi os alunos com DM, o qual recebiam ou não atendimento de AEE em salas de aula, onde questionei qual o meu papel como educadora, dentro da escola. Caberia a mim, fazer o processo inclusivo acontecer? Como auxiliar os professores? Como atender às necessidades dos alunos? E os outros que necessitam de atendimento?

Durante os três meses de inserção no contexto escolar, posso afirmar que atingi meus objetivos e fui além de minhas próprias expectativas. Não apenas respondi algumas dessas perguntas, mas por conseguir promover na escola um novo olhar sobre as crianças que necessitavam de um cuidado especial.

As PCAs podem ser ferramentas diferenciais de promoção da inclusão e da inserção dos alunos com DM na sala de aula e também na sociedade. Conforme relatado anteriormente, o desenvolvimento e a aprendizagem destes depende da estreita ligação entre professor e aluno, metas e tarefas, linguagem e signos, escola e comunidade.

7.2 Encaminhamentos para aproximação dos professores de Educação Física às PCAs no trabalho com alunos com Deficiência Mental

Pensar integralmente, este é o segredo para os professores que buscam uma proposta diferenciada na escola, em especial com alunos com DM. Entender que o corpo é um conjunto de experiências vividas e armazenadas em sua memória é um fator inerente aos profissionais que buscam esta vertente.

Para trabalhar com o corpo, várias são as possibilidades, basta o uso da criatividade e da imaginação. Estudo, sem dúvida, é necessário, não apenas para conhecer a abordagem, mas para um aprofundamento básico desta matriz teórica. Práticas Corporais Alternativas como o próprio nome já fala, são práticas diferenciadas das habituais, no qual visam o relaxamento, a consciência, a experiência, a educação e a saúde do corpo em suas diversas formas.

A escolha do método ou técnica mais apropriada para o momento dependerá do interesse e do estudo do professor, bem como do objetivo a ser alcançado por este. Não existe certo/errado ou receitas prontas para diferentes casos, apenas é necessário respeitar sua individualidade, suas metas e seu interesse.

É fácil questionar se essas práticas podem ser inseridas no contexto escolar, uma vez que necessitam de cursos de capacitação, bem como experiências

técnicas. Não vejo esses aspectos como empecilhos, pelo contrário, vislumbro através da nova formação de professores licenciados, um universo de possibilidades que transformam o corpo em múltiplas experiências. Creio, porém, que não cabe apenas à formação inicial dar conta de novas abordagens como essa, cabe também ao professor, buscar, através da formação continuada, aprimorar seus conhecimentos, adentrar em novos caminhos e permear novos paradigmas.

Aos profissionais que buscam trabalhar sob esta perspectiva, o desejo de se aprimorar e conhecer novos conteúdos a serem desenvolvidos, ou mesmo uma nova forma de desenvolver os velhos, o mais importante é a análise das individualidades, da valorização das potencialidades e da afirmação da diferença.

Sabemos que a formação inicial e continuada para atender às demandas da escola e, em especial das crianças com DM, é precária, deficitária e escassa. No entanto, é através delas que será possível dar ao educador o conhecimento mínimo para que possa receber essa população no contexto escolar, e evitar que este cometa graves erros que podem intervir no desenvolvimento, na aprendizagem e na escolarização dos alunos.

Alunos com DM são pessoas com um potencial muito grande de inserção na sociedade, nas atividades cotidianas, mas, para isso, precisam de oportunidades. Essas são geradas da melhora na interação destes com o mundo, e como ocorreu neste trabalho, o mesmo acontece a partir da tomada de consciência do seu corpo, de seu espaço e de sua relação com o outro.

Muitas vezes, as experiências proporcionadas aos alunos com DM são voltadas para os trabalhos manuais e artesanato, partindo do princípio de que não possuem capacidade para serem inseridos na sociedade como atuantes e produtivos, colocando-os à margem de vivências que estimulem essa realidade.

A PCAs são práticas que possibilitam aproximar alunos e professor, em um contexto onde a diferença se transforma em desafio, um caminho para que se explore situações e realidades em comum, mas também os elementos que os diferem, conseqüentemente, aprendendo a respeitá-los.

A inclusão, embora com suas inúmeras dificuldades, é um processo que já se encontra no ambiente escolar, aproximando alunos com e sem deficiências em uma mesma realidade. Sendo assim, o professor de Educação Física pode ser um facilitador deste processo, principalmente por explorar através das vivências corporais, elementos primordiais para a troca de experiências, tais como: respeito a

si e ao outro, valorização do seu espaço, aquisição de conhecimentos, aprendizagem e valorização de experiências.

É em sala de aula que os paradigmas da deficiência e das incapacidades são rompidos e podem ser reconstruídos com olhares reflexivos a cada aluno individualmente, a partir da diferença. Entendo que a grande dificuldade dos professores é atender a todos de maneira satisfatória, de acordo com as suas necessidades. Da mesma forma, muitos professores não são preparados para trabalhar com essas diferenças e, por isso, a prática docente se torna difícil e muitas vezes frustrante.

Porém, vale ressaltar que existem sim alunos que necessitam de um acompanhamento individualizado, fora do contexto da sala de aula, para que se observe avanços no seu desenvolvimento. E cabe à escola, atender ou procurar auxílio a essas, a fim de promover um ensino globalizado que vise ao desenvolvimento integral.

Se o atendimento individualizado não for possível, existe a possibilidade de realizar aulas com PCAs no grande grupo, com todos os alunos (inclusos, ou não), pois é neste momento que há a construção da identidade individual e grupo, onde se percebem as possibilidades e potencialidades de cada um e será possível aprender a respeitar o seu espaço e fazer parte do coletivo.

Ao findar este trabalho, deixo aqui minhas contribuições à temática e a abordagem das Práticas Corporais Alternativas, para que seja uma ferramenta de auxílio para docentes e professores em formação acadêmica que tenham interesse por trabalhos parecidos. Embora seja um trabalho novo, sem muitos estudos e aprofundamentos, este é mais um estudo que reforça este novo paradigma dentro do contexto escolar, no qual revela que é possível obter avanços e ser mais uma possibilidade no universo do aluno com Deficiência Mental. Basta estar aberto ao novo: novos olhares, caminhos, possibilidades; elementos estes que valorizam e constituem as pluralidades encontradas dia a dia dentro e fora da escola.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R; DANIEL, A; Mc CUBBIN, J. *Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico*. Trad. de Ângela Marx. 3.ed. São Paulo: Manole, 1985

ALEXANDER, Gerda.1991 - Eutonia, São Paulo, Ed. Martins Fontes.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 36, n.129, Dez. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de janeiro de 2011. doi: 10.1590/S0100-15742006000300007.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de Caso: seu potencial na educação**. In: Cadernos de Pesquisa; v.49. p. 51-54, maio, 1989.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1ª ed., 1992.

AUTEROCHE, B ; Navailh. **O Diagnóstico na Medicina Chinesa**, São Paulo: SP, 1986.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BARRETO, S. J **Psicomotricidade: educação e reeducação**, Blumenau, SC: Odorizzi, 1998.

BARROS, F. B. M. de et al. **O fisioterapeuta na saúde da população: Atuação Transformadora**, Rio de Janeiro: Fisiobrasil, 1ª Edição, 2002.

BARROS, D. D. **Imagem corporal: a descoberta de si mesmo**. in: História, ciências, saúde – Manguinhos, v.12, n.2, maio-agosto,2005, p. 547-554

BECKER, HOWARD S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª ed. tr. Marco Estevão, Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENTLEY, E., **O livro essencial de massagem**, Barueri, SP: Manole, 2006.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. in: Revista Brasileira de Educação. n.19, pp. 20 a 28, 2002.

BOCK, A. M. et al. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo de psicologia**, 13ª Ed., Saraiva: São Paulo, 2001.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. **Aquisição delinquagem: considerações da perspectiva da interação social**. *Psicol. Reflex Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 327-336, maio-ago. 2003.

BORTOLO, M. T. O que é Eutonia. 2001. Disponível em: <<http://www.abe.org.br>> . Acesso em 12 de janeiro de 2012.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.

_____. **Educacenso 2010**. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>, acesso em 18 de dezembro de 2011.

BRIEGHEL-MÜLLER, G., **Eutonia e Relaxamento**, São Paulo: Summus, 1998.

CAIRO, C. **Linguagem do Corpo**. São Paulo: Mercúrio, 1999.

CAPRA, F. **A Teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução: Newton Roberval. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CASTANEDO, C. **Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Evaluación e Intervención**. Madrid/Espanha: Editorial CCS, 2001.

CARVALHO, Y. M. **Saúde, sociedade e vida um olhar da educação física**. *in: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006.

COLDEBELLA, A. O. C. et al. **Práticas Corporais Alternativas: formação em Educação Física in: Revista Motriz**, vol. 10, n. 2, p.111- 122, Maio/Agosto, Rio Claro: UNESP Rio Claro, 2004.

COLDEBELLA, A. O. C., **O profissional de Educação Física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais**, Dissertação de Mestrado, Rio Claro: UNESP, 2002.

CRATTY, B. J. **Perceptual and motor development in infants and children**. New York, New Jersey: Prentice Hall, 1979.

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

DZIEMIDKO, H. E; COURTENEY, H. O Livro completo da Medicina Energética. Trad. Édi Gonçalves de Oliveira, São Paulo, SP: Manole, 2000.

DOUGANS, I.; ELLIS, S. **Reflexologia**. Cultrix: Brasil, 1999.

FOCKS, C. **Atlas de acupuntura: com sequência de fotos e ilustrações, textos didáticos e indicações clínicas**. Barueri, SP: Manole. 2005.

FRAGOSO, R. e NEGRINI, A. **Práticas Corporais Alternativas e seus significados** in: Movimento, Ano IV, n. 6, p. 14-33, Porto Alegre: UFRGS, 1997.

FRONER, C. C. M. A preparação emocional na infância: família x escola. Santa Maria: Editora ITIPOH, 2008.

FRITZ, S. *et al.* **Terapias pelo movimento**, Barueri: Manole, SP, 2002.

FILHO, A. L. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. in: Movimento v16 n1.p65, 2010.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**, 3.ed., São Paulo:Phorte, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GORGATTI, M. G; COSTA, R.F. **Atividade Física Adaptada**. Barueri - Sp: Manole, 2005.

GÓES, *Maria Cecília*, **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. In: *Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed., São Paulo: Papyrus, 1991, p.17-24*

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

HATEM, T.P. & LIRA, P.I.C., **Efeito terapêutico da música em crianças em pós-operatório de cirurgia cardíaca**, Dissertação de Mestrado, Recife: UFPE, 2005.

HECKER, H. U. **Atlas de acupuntura: pontos auriculares e pontos gatilho**. Trad. Telma Lúcia Azevedo Hennemann, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

HICKS, A. *et al.* **Acupuntura Constitucional dos cinco elementos**. São Paulo, SP: Editora Roca, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2011.

JOHN-STEINER, V; SOUBERMANN, E. Posfácio. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- KATRINA, R. **A cura pelos Cristais**. 5ª Ed. São Paulo: Ed.Pensamento, 2002.
- LAVABRE, M., **Aromaterapia: a cura pelos óleos essenciais**, 6ª Ed., Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.
- LORENZETTO, L. A. e MATTHIESEN, S. Q. **Práticas Corporais Alternativas**, Série Educação Física no Ensino Superior, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- LUQUE, A. & VILLA, I. **Aquisição da linguagem**. in: C. Coll, J. Palácios & A. (Marchesi (Orgs.)), Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1, pp. 149-164 . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1986.
- LÚRIA, A. **Él cérebro em acción**. Barcelona: Fontanella, 1976.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**, Trad. Fernando Limongeli Gurgueira, 6ª ed., São Paulo, SP: Ícone, 2010.
- MACIOCIA, G. **Os fundamentos da medicina chinesa: um texto abrangente para acupunturistas e fitoterapeutas**, São Paulo, SP: Rocca, 1996.
- MACHADO DA SILVA J. **As tecnologias do Imaginário**, 2ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2006.
- MAEDA, C.; MARTINEZ, J. E.; NEDER, M.. **Efeito da eutonia no tratamento da fibromialgia**. *Rev. Bras. Reumatol.* [online]. 2006, vol.46, n.1, pp. 3-10.
- MAIKE, R. L. **Fundamentos essenciais de acupuntura chinesa**, São Paulo: Ícone, 1995.
- MARTINHO, C. **Interações sócias entre crianças com deficiência mental – Benefícios cognitivos e aprendizagem** in: *Análise Psicológica*, ano 1, número XXII, p. 225-233, 2004.
- MATTHIESEN, S. Q. **Práticas Corporais Alternativas** in: GONZÁLES, F. J.; FENSTER-SEIFER, P. E. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**, Ijuí: Unijuí, 2005.
- MATTHIESEN, S. Q. **A educação física e as práticas corporais alternativas: a produção científica do curso de graduação em educação física da unesp - rio claro de 1987 a 1997** in: *Motriz – Revista de Educação Física*, v. 5, n. 2, p. 131- 137, Rio Claro, SP: Unesp, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre: 2003.

MOREIRA, E. C. Educação Física Escolar: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa** – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem./1996.

NOBREGA, T.P. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** in: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Campinas: [s.n.], 1995.

OLIVEIRA, M. K. de, **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Pauo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico,** São Paulo: Spicione, 1993.

PADILHA, A M.L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PALMA, L. E., MEURER, S. T. **Corpos deficientes: concepções e possibilidades na Educação Física** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - Nº 106 - Marzo de 2007, Acesso em 07 de janeiro de 2011. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd106/corpos-deficientes-concepcoes-e-possibilidades-na-educacao-fisica.htm>

PALMA, A. **Educação física, corpo e saúde: Uma reflexão sobre outros “modos de olhar”.** in: Rev. Bras. Ciências do Esporte, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001

PINE, J. M. **The language of primary caregivers.** in: C. Gallaway & B. J. Richards (Orgs.), Input and interaction in language acquisition. London: Cambridge University Press, 1994, p. 15-37

PLEBTSCH, M. D.; BRAUN, P **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção.** in: Democratizar , v . II , n .2, Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/ Faetec/Sec t –RJ, mai/ago. 2008.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** 2009. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 14 de fevereiro de 2011.

RAMARGOSA, J. **Atlas de medicina natural e alternativa: Terapias e conselhos para a saúde**. Cotia, SP: Editora Vergara Brasil, 2004.

RODRIGUES, David et al. **Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo**, São Paulo: Artes Médicas, 2006).

ROSS, J. **Combinações dos pontos de acupuntura: a chave para o êxito clínico**. São Paulo: Roca, 2003.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ROSE, J. **O livro da aromaterapia: Aplicações e Inalações**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

RUUD, E. **Caminhos da Musicoterapia**. Trad. Vera Wrobel, São Paulo: Summus, 1990.

SANTIN, S. **“Perspectivas na visão da corporeidade.”** in: MOREIRA, Wagner W. Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1986.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, R. F. da *et al.* **Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**, São Paulo: Phorte, 2008.

SIQUEIRA, D. C. O., **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**, Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANI, G. (Org.). **Comportamento motor: desenvolvimento e aprendizagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, v. 1, p. 45-59.

TEIXEIRA, L. **Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

TOMASSINI, M. E. A. Expatriação Social e a Segregação Institucional da diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença-Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus. 2001. p. 21- 51.

TURTELLI, L. S. **Relações entre imagem corporal e qualidades de movimento: uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica**. Dissertação (mestrado). Campinas: [s. n.], 2003

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZOBOLI, F., BARRETO, S. J. A corporeidade como fator de inclusão das pessoas com condições de deficiência. In: RODRIGUES, David et al. **Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo**, São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ZINN, M.; JOHN, K. **Nossos filhos, nossos mestres**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

YAMAMURA I. **Acupuntura tradicional – a arte de inserir**. 3. ed. São Paulo: Roca; 2008.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 1999. 2ª edição.

ANEXOS

ANEXO I
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LP3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROJETO “PRATICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO
 UNIVERSO DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

Ficha de Anamnese adaptada com base em BARROS (2002) e MACIOCIA (2007).

FICHA IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

NOME:

IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ SEXO: F () M ()

ESCOLARIDADE:

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL:

ENDEREÇO:

TELEFONE: () _____ CELULAR: () _____

ATIVIDADES DO COTIDIANO

	Com ajuda total	Com ajuda parcial	Sem ajuda
Atividades Básicas da Vida (ABVD)			
Consegue alimentar-se			
Consegue levantar-se (sair) da cama para a cadeira e o piso			
Consegue andar			
Consegue tomar banho			
Consegue vestir-se			
Consegue realizar os cuidados pessoas de higiene (pentear os cabelos, fazer a barba, escovar os dentes, etc)			
Controla a bexiga (continência urinária)			
Controla o intestino			

Aparência do paciente/ Sinais vitais:

Frequência Cardíaca: _____

Frequência Respiratória: _____

Pressão Arterial: _____

Observação do sujeito:

Nível de consciência (alerta, responsivo, letárgico, cooperativo, orientado); coloração (cianótico na periferia, cianótico centralmente, normal).

Medicamentos:

- Medicação: _____
- Alergias e Idiossincrasias: _____
- Tratamento: _____
- Diabetes: _____
- Hipertensão: _____
- Doenças respiratórias: _____
- Outros: _____

Medicina Tradicional Chinesa (M. T. C)

Hábitos Alimentares

Desejos: _____ Aversões: _____

Preferências Palatais

___ Doce(E/BP) ___ Ácido(VB/F) ___ Salgado(B/R) ___ Amargo(ID/C)
___ Picante(IG/P)

Obs.: _____

Preferências Climáticas

___ Outono(IG/P) ___ Primavera(VB/F) ___ Inverno(B/R) ___ Verão(C/CS)

Obs.: _____

Agressão

___ Umidade(BP/E) ___ Frio(B/R) ___ Vento(VB/F) ___ Calor(C/ID)
___ Secura(P/IG)

Obs.: _____

Quais são as emoções mais freqüentes e em quais situações elas surgem
____Raiva(VB/F) ____Tristeza(P/IG) ____Preocupação(BP/E) ____Medo(R/B)
____Alegria(C/IG)

Obs.:

Preferências:

- Tipo _____ de _____ música:
 - Alimentação _____ (quente, _____ fria, _____ morna):
 - Cor _____ preferida:
 - Atividade _____ que _____ mais _____ gosta _____ de _____ fazer:
 - Outra(s): _____
-
-

OBSERVAÇÕES: _____

Assinatura:

Data: ____/____/____

ANEXO II
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LP3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROJETO “PRATICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO
UNIVERSO DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

Parecer Descritivo

Aluno: _____

Idade: _____ Diagnóstico: _____

Professor: _____

Participação nas Atividades

Dia: ____/____/____

Parecer:

Aspectos Comunicativos:

Aspectos relacionados à imagem corporal:

Avaliador: _____

ANEXO IV
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LP3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO “PRATICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Parecer Descritivo do Professor

Aluno: _____

Idade: _____ Diagnóstico: _____

Professor: _____

Participação nas Atividades

Dia: ____ / ____ / ____

Parecer:

Aspectos Comunicativos:

Aspectos relacionados à imagem corporal:

Avaliador: _____

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Práticas Corporais Alternativas: possibilidades no universo do aluno com deficiência mental

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Alcione Munhóz e Prof^a. Ms^{anda}. Acadêmica Ângela Kemel Zanella.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – LP3 Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3226 2027

Local da coleta de dados: E.M.E.F. Renato Nocchi Zimmermann

Prezado(a) Senhor(a):

- Seu filho (ou de sua responsabilidade legal) está sendo convidado(a) a participar destas intervenções de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e de participar das intervenções, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: O estudo propõe-se investigar a contribuição de aulas de Educação Física com as Práticas Corporais Alternativas (PCA's) para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência mental. Compreender de que forma as PCA's contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência mental, de modo a facilitar a aquisição das funções psicológicas superiores. Analisar que contribuições as PCA's proporcionam aos alunos com deficiência mental no meio escolar, auxiliando no seu processo de desenvolvimento e a aprendizagem nos aspectos relacionados a imagem corporal e comunicação. Planejar atividades tendo como referências as funções psicológicas superiores que se deseja que o aluno com deficiência mental possa atingir a fim de facilitar sua comunicação, expressão, criatividade e atenção, tendo como matriz teórica os fundamentos da teoria sóciointeracionista de Lev S. Vygotsky.

Procedimentos. A participação de seu filho (ou de sua responsabilidade legal) nesta pesquisa consistirá na participação de intervenções em Educação Física em horário de aula, no qual será elaborado um programa de estimulação sensório-motora com PCA's (Aromaterapia, Cromopuntura, Eutonia, Musicoterapia, Reflexologia) no período entre a primeira quinzena de outubro a dezembro de 2011. No decorrer destas intervenções o participante receberá o atendimento do próprio pesquisador que por sua vez fará a aplicação dos exercícios terapêuticos e atividades em sala de aula. O seu filho será observado na escola com o intuito de

buscarmos maiores informações de como ele interage no ambiente escolar e como está o andamento da aprendizagem e do desenvolvimento do mesmo.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. A integração das práticas corporais alternativas nas aulas de Educação Física trará uma nova perspectiva para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. Esta também poderá trazer benefícios a você, através da conscientização de que este tipo de intervenção integrada lhe proporcionará melhorias em sua qualidade de vida, além de propiciar trabalhos terapêuticos mais agradáveis que valorizem a sua saúde emocional e física.

Riscos. A participação nas intervenções poderá gerar algum tipo de desconforto emocional, ou certo constrangimento ao ser tocado pelo pesquisador durante as atividades.

Privacidade. O nome de seu filho (ou de sua responsabilidade) não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Após a coleta e análise dos dados, novamente será estabelecido contato com você, e sendo de seu interesse, os dados serão apresentados, explicando os resultados obtidos pelo seu filho (ou de sob sua responsabilidade). Ainda, caso seja de interesse, receberão orientações sobre as intervenções que este melhor se adequou e que apresentaram maior obtenção dos objetivos, segundo os resultados do estudo.

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de captação via vídeo e material fotográfico durante as intervenções. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Rua Bogotá, n^o. 250, Camobi, por um período de 12 meses sob a responsabilidade da Sr^a. Prof^a. Ms^{anda}. Ângela Kemel Zanella. Após este período, os dados serão destruídos. O material ficará disponível apenas sob sua solicitação escrita, como esta. Além disso, você entende que no momento da publicação, não irá ser feita associação entre os dados publicados e a sua pessoa – identificação nominal.

Em qualquer momento, as pesquisadoras irão responder qualquer dúvida que você tenha relativo a estes procedimentos. Ainda, não há nenhuma compensação monetária pela sua participação neste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto,
eu _____
_____, pai ou responsável legal de _____
_____ estou

de acordo em aceitar a participação deste nesta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do pai/representante legal

N. identidade

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

Santa Maria, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 3220 9362 – e- mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

ANEXO VI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LP3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO “PRATICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Baseado em Barreto (1998).

PROGRAMA DE CONTEÚDOS PARA AS INTERVENÇÕES*

CONTEÚDOS	<u>DATA</u>
Coordenação Motora	
Coordenação motora ampla	
Coordenação motora fina	
Coordenação viso motora	
Coordenação áudio motora	
Esquema Corporal	
Consciência do corpo	
Controle do corpo	
Educação do Equilíbrio Corporal	
Educação da respiração	
Orientação Espaço Temporal	
Percepção espacial	
Percepção espacial-lateralidade	
Percepção temporal	

Tabela 2 – Representações de Yin e Yang

	YANG	YIN
Tendências	Lado esquerdo Exterior Plenitude Atividade Dorso Constricção Meio-dia Parte superior do corpo Claro Descendente Positivo Duro Convexo Verão, primavera Altas planícies assoladas e secas	Lado direito Interior Vazio Passividade Ventre Dilatação Meia-noite Parte inferior do corpo Escuro Ascendente Negativo Mole Côncavo Outono, inverno Abismos, cavidades
Manifestações	Sexo masculino Calor Energia Catabolismo Elevação do pH (alcalino) Elevação do RH2 (hipereletronização) Fogo Próton Animal H, Na, Cl, Mn, Li, C, He, Mg, As, Hg, Th, vitaminas A, D, E e K Cereal Sistema Nervoso Simpático Tempo Pequenos vasos e capilares Vermelho, amarelo e alaranjado	Sexo feminino Frio Sangue Anabolismo Baixa do pH (ácido) Baixa do RH2 (subeletronização) Água Elétron Vegetal K, O, Ca, N, P, Si, Mn, Ai, B, Sr, Pb, vitaminas C, B Verdura Sistema Nervoso Parassimpático Espaço Grandes vasos Violeta, azul e verde
Dados Sintomáticos	Pressão alta Processos agudos Taquicardia Insônia Otimismo Espasmos Hipersensibilidade a tempo seco Reação excessiva Raiva	Pressão baixa Processos crônicos Braquicardia Sonolência Pessimismo Flacidez Hipersensibilidade a tempo úmido Falta de reação Medo

ANEXO VII - Tabela de Óleos essenciais, classificação e propriedades*

<p>ALECRIM: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Estimulante, fortificante, refrescante, digestivo, anti-séptico, diurético, analgésico e aumenta a pressão arterial. Atua positivamente em casos de esgotamento e fraqueza mental, preguiça e desânimo.</p> <p>BENJOIM: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Aquece, relaxa, é expectorante, anti-séptico, antiespasmódico e diurético, além de atuar positivamente em casos de esgotamento emocional e tristeza.</p> <p>BERGAMOTA: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Estimulante, refrescante, relaxante, anti-séptica, antiespasmódica, digestiva, expectorante e analgésica. Também atua positivamente em casos de depressão, medo, estresse e tensão pré-menstrual.</p> <p>CALÊNDULA: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Cicatrizante, antiinflamatória e digestiva. Atua positivamente em casos de ansiedade.</p> <p>CAMOMILA: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Refrescante, relaxante, digestiva, antiespasmódica, diurética, antiinflamatória e é satisfatório em casos de depressão, estresse, irritabilidade e ansiedade.</p> <p>CÂNFORA: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Estimula e aquece o coração e os sistemas respiratório e circulatório, tem ação anti-séptica, combate câimbras e atua positivamente em casos de depressão e insônia.</p> <p>CEDRO: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Anti-séptico, diurético, calmante, expectorante. É satisfatório em casos de depressão, medo e ansiedade.</p> <p>CIPRESTE: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Relaxante, refrescante, ajuda a estancar o sangue e tem ação antiespasmódica, vasoconstritora e analgésica. Atua em casos de irritabilidade, nervosismo e inquietação.</p> <p>ERVA-DOCE: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Acalma e tem ação anti-séptica, antiespasmódica, digestiva e diurética.</p>	<p>GERÂNIO: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Refrescante, relaxante, atua como analgésico, adstringente, expectorante, diurético e tonificante.</p> <p>HORTELÃ: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Extremamente refrescante, tem ação anti-séptica, analgésica, adstringente, antiespasmódica, digestiva e vermífuga.</p> <p>JASMIM: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Relaxante, calmante e afrodisíaco, tem ação anti-séptica, antiespasmódica.</p> <p>LAVANDA: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Refrescante e relaxante, tem ação analgésica e anticonvulsiva.</p> <p>MANJERICÃO: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Estimulante, refrescante, tem ação anti-séptica e antidepressiva.</p> <p>MANJERONA: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Aquece e fortifica, além de sua ação analgésica, digestiva e sedativa.</p> <p>MIRRA: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Refrescante, tonificante, adstringente e estimulante pulmonar.</p> <p>PATCHULI: POLARIDADE: YANG. Propriedades: Relaxante, tem ação antidepressiva, afrodisíaca, cicatrizante, desodorante, sedativa e tônica.</p> <p>ROSA: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Acalma, tem ação antidepressiva, adstringente, afrodisíaca, depurativa e sedativa, além de ser tônico cardíaco, estomacal e hepático.</p> <p>SÂNDALO: POLARIDADE - YANG. Propriedades: Relaxante, tem ação antidepressiva, afrodisíaca, adstringente, expectorante e sedativa.</p> <p>EUCALIPTO: POLARIDADE - YIN. Propriedades: Descongestionante, depurativo, diurético, expectorante, analgésico, anti-séptico, cicatrizante. Também atua em casos de falta de atenção e de concentração, dando mais amplitude mental.</p>
---	---

*Retirado de LAVABRE (2005)

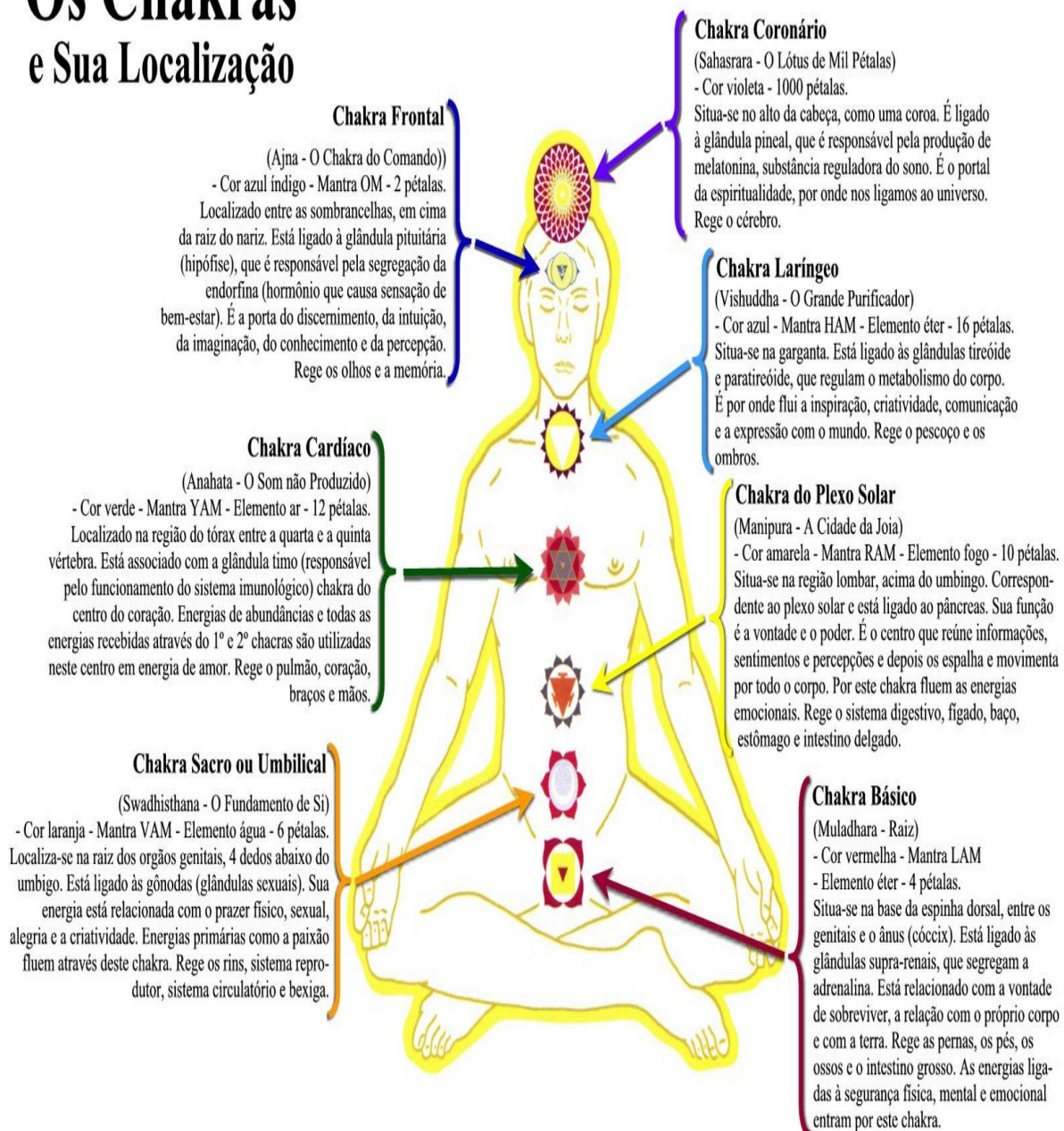
ANEXO VIII - Espectro solar, cores e aplicações*

SIGNIFICADO DAS CORES	
	Vermelho: Ativador da circulação e sistema nervoso (não utilizado)
	Rosa forte: Age como desobstruidor e cauterizador das veias, vasos e artérias e eliminador de impurezas no sangue
	Rosa: Ativador, acelerador e eliminador de impurezas do sangue
	Laranja: Energizador e eliminador de gorduras em áreas localizadas
	Amarelo forte: Fortificante do corpo, age em tecidos internos
	Amarelo: Reativador, desintegrador de cálculos, purificador do sistema e útil para a pele
	Verde forte: anti-infeccioso, anti-séptico e regenerador
	Verde: Energia de limpeza, vaso-dilatador e relaxante dos nervos
	Azul forte: Lubrificante das juntas e articulações
	Azul: Sedativo, analgésico, regenerador celular dos músculos, nervos, pele e aparelho circulatório
	Índigo: Anestésico, coagulante e purificador da corrente sanguínea. Limpa as correntes psíquicas
	Violeta: Sedativo dos nervos motores e sistema linfático, cauterizador das infecções e inflamações

*Retirado de BENTLEY (2005).

ANEXO IX – Os sete chakras e suas respectivas cores da cromoterapia

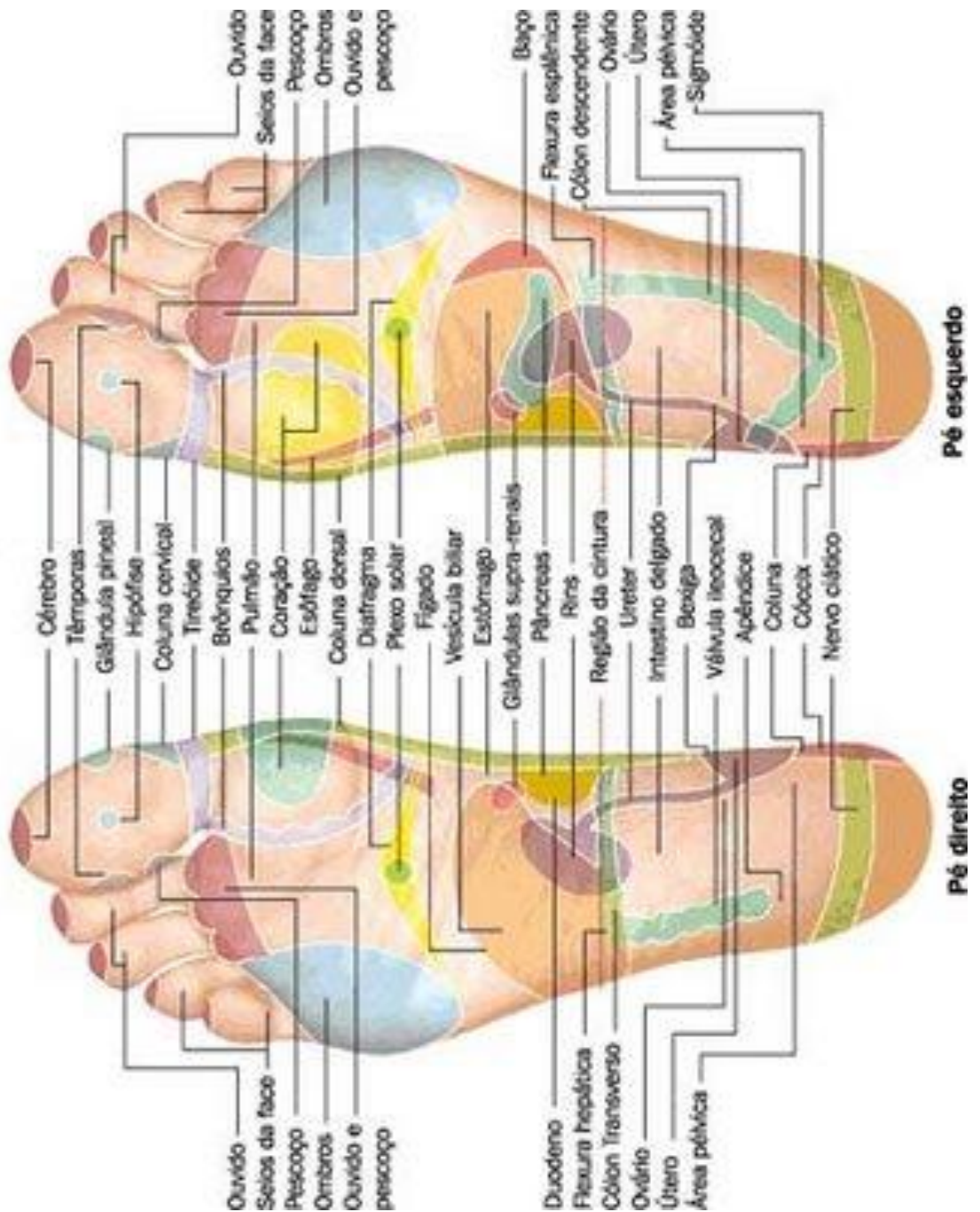
Os Chakras e Sua Localização



ANEXO X – GRÁFICOS DE REFLEXOLOGIA*

O MAPA DAS PLANTAS DOS PÉS

Saiba quais pontos correspondem a cada órgão do seu corpo



*Retirado de BENTLEY (2006).

ANEXO XI – MAPA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE SANTA MARIA



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/>; acesso em 18 de janeiro de 2012.